

Université de Montréal

**Conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école
publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou
contraignent leurs démarches auprès des autorités scolaires**

par Sarah Arsenault

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts
(M.A.) en administration de l'éducation

Août, 2017

© Sarah Arsenault, 2017

Résumé

Cette recherche s'intéresse au processus d'ouverture d'une école publique alternative au Québec, du point de vue des groupes de parents fondateurs. Elle vise à étudier les interactions de ces groupes avec les commissions scolaires. Même si la Loi sur l'instruction publique permet l'établissement d'écoles alternatives au sein du réseau public, le porte-parole du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec témoigne d'une grande disparité de pratiques et d'ouverture entre les commissions scolaires. Des propositions normatives issues de la théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001) permettent d'appréhender le problème. Ainsi, les principes décrivant les relations entre le sujet et l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) et les approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001) constituent les bases théoriques choisies pour analyser les réponses à la question : Quelles sont les conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui 1-favorisent ou 2-contrainent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec? Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des représentants de 10 groupes de parents ayant œuvré à l'ouverture d'une école publique alternative, avec ou sans succès. Classés selon les catégories de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008), les facteurs exprimés par les participants sont principalement individuels, organisationnels, politiques et de l'ordre de la mise en œuvre du changement. L'analyse témoigne également de tensions entre le sujet et l'institution, décrites par les principes d'exception, d'ignorance et d'opacité. Enfin, certaines habiletés collectives des groupes de parents participent de l'apprentissage d'une action collective et politique, confiante en sa capacité à instaurer le changement désiré. À partir des nouvelles connaissances produites par cette recherche et dans une perspective de gouvernance réflexive, trois pistes de solutions sont suggérées pour améliorer le processus d'ouverture d'écoles alternatives au Québec.

Mots-clés : Écoles publiques alternatives, administration scolaire, gouvernance de l'éducation, gestion du changement, contexte éducatif, obstacles au changement

Abstract

This research focuses on the process of the establishment of alternative public schools in Quebec from the perspective of founding parent groups. It aims to study the interactions of these groups with school boards. Although the Education Act allows for the establishment of alternative schools within the public system, the *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* shows a broad disparity of practices and openness in the procedures among school boards. Normative propositions stemming from the theory of reflexive governance (Maesschalck, 2001) allow one to understand the problem. Thus, the principles describing the relationship between the subject and the institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) and the pragmatic, reflexive and contextual approaches suggested by the reflective governance theory (Maesschalck, 2001) constitute the theoretical bases chosen to analyze the answers to the question: “What are the conceptions of groups seeking to establish an alternative public school regarding the factors that favor or constrain their initiatives with school authorities in Quebec?”. Semi-guided interviews were conducted with representatives of ten groups of parents who successfully or otherwise failed to open an alternative public school. Classified according to categories of resistance to change established by Bareil (2004, 2008), the results show that the progress made by these requests for change is influenced mainly by individual, organizational, political and change-related factors. Tensions between subject and institution described by the principles of exception, ignorance and opacity also play a role. Finally, some of the collective skills of parents' groups have an impact on the capacity to develop a collective and political action that is confident in its ability to bring about the desired change. Based on the new knowledge generated by this research and the support of proposals for reflective governance, three possible solutions are suggested to improve the process for the establishment of alternative public schools in Quebec.

Keywords : Alternative public schools, school administration, education governance, change management, educational context, barriers to change

Table des matières

Résumé	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Liste des sigles et abréviations.....	viii
Remerciements	x
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Le contexte des écoles publiques alternatives au Québec	4
1.1.1. Une définition et une terminologie de « l'école alternative ».....	4
1.1.2. L'école publique alternative membre du RÉPAQ	9
1.1.3. L'historique des écoles publiques alternatives au Québec	11
1.2. La description du problème : les difficultés rencontrées par les groupes fondateurs des écoles alternatives	15
1.2.1. Quelques controverses concernant l'ouverture des écoles publiques alternatives	16
1.2.2. La procédure d'ouverture d'une école alternative au Québec	23
1.2.3. La place des écoles alternatives publiques dans les commissions scolaires du Québec	27
1.3. La synthèse du chapitre.....	31
1.4. La question de recherche	32
DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE THÉORIQUE.....	34
2.1. La théorie de la gouvernance réflexive	35
2.1.1. Une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance	37
2.1.2. L'apprentissage de l'action collective et politique des acteurs de la base	39
2.1.3. La relation entre le sujet et l'institution	41
2.1.4. Pertinence du choix du cadre théorique	47

2.2.	L'espace participatif des parents dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels	48
2.3.	Les objectifs spécifiques de la recherche	54
TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		56
3.1.	Une recherche qualitative exploratoire et descriptive.....	56
3.2.	Les participants	57
3.2.1.	Le choix des participants	57
3.2.2.	Le recrutement des participants	59
3.2.3.	Les parents participants.....	60
3.3.	La collecte de données	61
3.3.1.	La méthode de collecte de données : l'entrevue semi-structurée	61
3.3.2.	L'outil de collecte de données : le guide d'entrevue	62
3.3.3.	La validation de l'outil de collecte de données.....	63
3.3.4.	L'organisation des rencontres avec les participantes.....	63
3.4.	L'analyse des données	64
3.4.1.	L'analyse de contenu	64
3.4.2.	Un élément du cadre d'analyse : les catégories de causes de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008)	65
3.4.3.	Le processus d'analyse	68
3.5.	L'éthique de la recherche.....	71
QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS.....		72
4.1.	La présentation des résultats selon une logique descriptive	73
4.1.1.	Les conceptions des obstacles et des éléments facilitants rencontrés.....	73
4.1.2.	Une présentation des interactions entre le sujet et l'institution	88
4.1.3.	Des habiletés de groupe utiles.....	92
4.2.	L'interprétation des résultats.....	99
4.2.1.	Des obstacles et des facteurs facilitants multiples et interreliés	100
4.2.2.	L'interprétation des résultats dans une perspective de gouvernance réflexive.....	107
4.3.	Synthèse du chapitre	115
CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION		119

5.1	Un premier portrait du processus d'ouverture des écoles alternatives au Québec .	119
5.2	Des pistes d'action pour une meilleure gouvernance du processus de demande d'ouverture d'école publique alternative	124
CONCLUSION		129
	Les contributions de cette recherche, les difficultés rencontrées et les pistes pour de futures recherches	132
Références bibliographiques		137
ANNEXE 1 : Courriel d'information		i
ANNEXE 2 : Questionnaire sociodémographique		iii
ANNEXE 3 : Guide d'entrevue A		iv
ANNEXE 4 : Guide d'entrevue B		vii
ANNEXE 5 : Formulaire d'information et de consentement.....		x
ANNEXE 6 : Certificat d'approbation éthique		xvi

Liste des tableaux

<i>Tableau I.</i>	<i>Les causes multiples de la résistance au changement</i>	<i>66</i>
<i>Tableau II.</i>	<i>Grille d'analyse</i>	<i>69</i>
<i>Tableau III.</i>	<i>Les principaux obstacles et facteurs facilitants</i>	<i>87</i>
<i>Tableau IV.</i>	<i>Les facteurs qui favorisent ou contraignent les démarches des groupes-fondateurs d'une école alternative au Québec</i>	<i>101</i>

Liste des figures

Figure 1.	L'école alternative publique dans le réseau scolaire québécois.....	8
Figure 2.	La distribution des écoles publiques alternatives au Québec.....	30
Figure 3.	La distribution des écoles publiques alternatives dans la région montréalaise.....	30
Figure 4.	Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'opacité de Maesschalck (2005)	43
Figure 5.	Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'ignorance de Maesschalck (2005)	44
Figure 6.	Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'exception de Maesschalck (2005)	46

Liste des sigles et abréviations

CÉ: Conseil d'établissement

CP : Comité de parents

CS : Commission scolaire

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

GDT : Grand dictionnaire terminologique

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

OPP : Organisme de participation des parents

RÉPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives du Québec

À tous ces enfants à qui j'ai eu le privilège d'enseigner et qui, en retour, m'ont appris la Vie,

À tous les autres qui viendront,

À la plus précieuse de tous, Camille.

Remerciements

Je désire, avant tout, adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche, Madame Christine Brabant, professeure au département d'administration et fondements de l'éducation. Ses relectures consciencieuses, ses critiques, ses suggestions, sa rigueur et sa confiance ont grandement soutenu mon développement d'apprentie chercheuse. Son écoute, son humanisme, sa disponibilité, son ouverture, son expérience et tous nos échanges ont quant à eux contribué à faire de moi une femme et une mère plus confiante. Notre rencontre était un hasard nécessaire. Merci du fond du cœur.

Merci au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada d'avoir financé mon projet de recherche.

Merci aussi à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de m'avoir attribué des bourses d'excellence et de rayonnement. Ce fut une aide majeure pour réaliser cette maîtrise dans des conditions favorables.

Merci aux participantes pour votre temps et votre confiance. Votre détermination à participer à une éducation innovante, ouverte sur le monde et engagée pour les enfants de l'ensemble de votre communauté est inspirante.

Merci aux membres de la « Brabant team » pour nos échanges qui ont contribué à améliorer mon travail. Merci tout spécialement à Marine Dumond pour sa générosité et sa perspicacité. Sa présence a permis de briser la solitude du parcours d'étudiante à la maîtrise et m'a convaincue qu'il était possible d'être à la fois nouvelle maman et étudiante-chercheuse.

Merci à Mme Mélanie Paré et à M. Christian Maroy pour vos commentaires constructifs sur le devis de recherche. Merci encore à M. Maroy ainsi qu'à Mme Joëlle Morrissette d'avoir accepté de faire partie du jury pour le mémoire. Votre expertise m'a permis de jeter un regard critique sur mon travail pour que je puisse l'affiner encore davantage.

Merci à Mamouchka pour les heures de gardiennage. Pouvoir écrire sans interruption pendant plus de trente minutes, ça vaut de l'or.

Merci à François pour ses questions et son souci de clarté qui m'ont permis de préciser mes idées. Merci pour ses encouragements et sa confiance en mes capacités à mener à bien ce projet.

Enfin, et surtout, merci à Mathieu, mon partenaire, mon amour, mon roc, de m'avoir toujours soutenue dans les hauts et les bas de cette superbe aventure et merci à Camille, pour la lumière et les sourires...

INTRODUCTION

Au début de l'année 2017, il y a au Québec 35 écoles alternatives publiques, dont 31 au primaire, trois au secondaire et une qui offre l'enseignement primaire et secondaire. Ces écoles sont réparties parmi 16 commissions scolaires francophones sur 64¹. En plus d'être des écoles publiques, elles font partie du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) qui regroupe l'ensemble des acteurs de l'école alternative québécoise (directions, enseignants, parents, services de garde). Ce réseau a pour mandat de favoriser le partage des pratiques et des connaissances entre les membres, de représenter et de promouvoir les écoles alternatives ainsi que de soutenir la création de nouvelles écoles alternatives (RÉPAQ, 2017a). En février 2016, au moins 20 groupes de parents œuvraient à l'ouverture de nouvelles écoles publiques alternatives auprès de leur commission scolaire (Pion, 2016). Selon le directeur des communications du RÉPAQ, Pierre Chénier (cité dans Pion, 2016), ces groupes sont situés dans presque toutes les régions administratives du Québec. Toutefois, Chénier témoigne d'une grande disparité de pratiques et d'ouverture des commissions scolaires envers ces demandes. Conséquemment, certains groupes feraient face à des résistances importantes de la part des instances scolaires. Or, cette situation ne peut être confirmée ni infirmée puisqu'on constate un manque de connaissances, dans la littérature scientifique, sur l'interaction des écoles publiques alternatives avec les commissions scolaires québécoises.

Pour contribuer à combler cette lacune et pour mieux saisir la relation entre les parents et les instances scolaires, cette recherche étudie d'abord le point de vue des parents – celui des instances scolaires pouvant faire l'objet d'une recherche ultérieure. Elle vise à répondre à cette question générale de recherche : « quelles sont les conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui 1-favorisent ou 2-contraindent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec. »

¹ Les coordonnées des écoles publiques alternatives et des commissions scolaires qui les accueillent peuvent être consultées sur le site internet du RÉPAQ à l'adresse <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>

Pour éclairer cette demande de changement des groupes de parents auprès de leur commission scolaire, les principes décrivant les relations entre le sujet et l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) ainsi que les approches pragmatiques, réflexives et contextuelles mobilisées par la théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001) ont été mis à contribution. Les objectifs spécifiques de cette étude se précisent alors comme suit :

- décrire les facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec, puis
- déterminer si ces facteurs s'expliquent par les principes d'opacité, d'ignorance ou d'exception et correspondent aux approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive.

Afin de répondre à ces objectifs spécifiques de recherche, la démarche de recherche retenue est qualitative. L'étude est à la fois exploratoire et descriptive (Fortin, 2010), car elle vise à explorer les conceptions des groupes de parents, pour ensuite les décrire « factuellement », puis les analyser « normativement » à l'aide du cadre théorique choisi.

Le premier chapitre de ce mémoire situe le contexte québécois de l'école alternative publique en présentant, premièrement, une définition de l'école publique alternative, ainsi qu'un bref historique des écoles alternatives au Québec. Il dépeint ensuite quelques controverses qui les concernent, puis expose la problématique de l'ouverture de ces écoles. La dernière partie présente la question de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de ce mémoire. La théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001) sert de cadre normatif pour appréhender la situation de la demande d'ouverture d'une école alternative publique par un groupe de parents. Les propositions philosophiques formulées dans cette théorie soulignent les facteurs pragmatiques, contextuels et réflexifs grâce auxquels l'action collective favorise l'expression des acteurs et leur prise de pouvoir dans le système démocratique. Une attention particulière est portée à la description du phénomène d'action collective et des habiletés collectives qui y participent,

ainsi qu'à la notion de position du sujet dans l'institution. Le chapitre se termine par l'analyse de l'espace participatif des parents dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels et en montre les limites, dans une perspective de gouvernance réflexive.

Le troisième chapitre consiste en une présentation de la méthode de recherche adoptée dans le cadre de ce mémoire, incluant la description des participants, de l'outil de cueillette de données, du cadre d'analyse, du processus d'analyse des données ainsi que des considérations éthiques de cette recherche.

Le quatrième chapitre est relatif aux résultats et à leur interprétation. L'analyse permet de décrire les conceptions des parents quant aux obstacles et aux facteurs qui facilitent l'ouverture d'une école alternative, en les classant selon les catégories de résistance au changement de Bareil (2004, 2008). Les éléments du cadre théorique permettent de détailler ensuite la relation entre les groupes-fondateurs et l'institution à la lumière des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. L'analyse des résultats permet aussi de catégoriser certaines habiletés collectives qui favorisent les démarches des groupes de parents. Enfin, l'interprétation des résultats est menée dans une perspective normative fournie par la théorie de la gouvernance réflexive.

Le cinquième chapitre dégage l'apport scientifique de cette recherche. Les nouvelles connaissances produites par cette étude sont mises en perspective par rapport aux écrits antérieurs sur le processus d'ouverture des écoles alternatives. Suit une discussion des résultats à la lumière des éléments théoriques de cette recherche. Trois pistes de solution sont proposées pour faciliter le processus d'ouverture d'une école alternative au Québec.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

Les écoles publiques alternatives sont des milieux de recherche active en éducation. Les méthodes alternatives ont d'ailleurs contribué à l'élaboration de la dernière grande réforme de l'éducation au Québec. Paradoxalement, il semble que ces écoles ont parfois des difficultés à se faire reconnaître par certaines commissions scolaires. Ce chapitre a pour but de dresser le portrait de cette situation en déployant quatre parties. La première présente une définition de l'école publique alternative telle qu'elle sera entendue dans cette recherche ainsi qu'un bref historique des écoles alternatives au Québec. La deuxième partie dépeint quelques controverses autour des écoles publiques alternatives ainsi que des pistes de réflexion permettant de dégager la portée de ce mouvement pour la société québécoise. La troisième partie expose le problème de l'ouverture de ces écoles dans certains milieux et la dernière présente la question de recherche.

1.1. Le contexte des écoles publiques alternatives au Québec

Cette section présentera en premier lieu la définition de l'école alternative québécoise. En deuxième lieu, elle précisera les fondements des écoles membres du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. Finalement, l'historique des écoles alternatives publiques au Québec sera présenté.

1.1.1. Une définition et une terminologie de « l'école alternative »

Pour amorcer cette étude sur les écoles alternatives, il convient de porter une attention particulière aux terminologies entourant l'expression *école publique alternative*

dans le contexte québécois et d'en circonscrire la signification retenue pour cette recherche.

En premier lieu, il est nécessaire de distinguer ce qu'est une *école alternative* de ce qu'est une *éducation alternative*. Selon le Grand dictionnaire terminologique (GDT), le terme *éducation* comprend « l'ensemble des actions et des influences exercées sur l'enfant, ou l'adulte, afin de lui permettre de se réaliser dans les différentes dimensions de sa personnalité et de trouver sa place dans la société » (Office québécois de la langue française, 2009). Dans le cadre du système scolaire, « les actions sont concertées afin de favoriser des apprentissages de tous ordres (physique, intellectuel, moral, social, etc.) » (ibid). Selon Aron, « *The term 'alternative education' in its broadest sense covers all educational activities that fall outside the traditional K-12 school system*² » (2006, p. 3). Y seraient inclus l'apprentissage en famille³, les programmes d'éducation internationale, les programmes spéciaux pour les enfants surdoués, des écoles dites « nouvelles », Waldorf, Freinet, Montessori, etc.

Le GDT définit une école comme « l'ensemble des élèves et du personnel d'un établissement d'enseignement » (Office québécois de la langue française, 2005). Quant à *l'école alternative*, c'est un « type d'école qui offre une solution de rechange aux préceptes scolaires qui ont généralement cours à une époque et dans un contexte » (Legendre, 2005, p. 475). Cette description, très étendue, circonscrit à peine les pratiques. En utilisant le terme *solution*, elle sous-tend toutefois qu'il y aurait un problème dans les préceptes scolaires en place. On peut supposer que cette appellation crée une certaine distance entre les acteurs du monde de l'éducation, en proposant implicitement que l'école alternative se soit bâtie comme critique de l'école « traditionnelle ». L'usage de l'adjectif *alternatif* est possiblement une cause de ce manque de précision et de

² Traduction libre : « le terme *éducation alternative*, dans son sens le plus large, couvre toutes les activités éducatives qui ne relèvent pas du système traditionnel de l'école primaire et secondaire ».

³ Dans son livre « L'école à la maison au Québec, Un projet familial, social et démocratique » (2013), Brabant choisit le vocable « apprentissage en famille », pour rendre compte de la réalité de cette pratique.

l'impression de porte à faux par rapport à la tradition. En effet, la définition qu'en donne l'Office québécois de la langue française (1997), « qui constitue une solution de remplacement », suggère une opposition.

La définition de l'école alternative donnée par Legendre et citée dans le paragraphe précédent ouvre la voie à toutes les façons non traditionnelles d'enseigner, plutôt que d'en spécifier une. Peut-être pour contrer cette trop large signification, plusieurs écoles ont apposé au terme « alternatif » le nom de leur maître à penser pour décrire leur approche, par exemple les écoles Montessori, Waldorf ou Freinet, ou ont spécifié la pédagogie qui en fonde les pratiques, comme pour les écoles ouvertes, à projets, etc. Néanmoins, un peu partout dans le monde, ainsi qu'au Québec, certains continuent d'utiliser l'appellation « école alternative » sans plus de détail. Au Québec, c'est le cas de plusieurs des écoles membres du RÉPAQ.

Afin de ne pas créer une future confusion, en particulier dans la recension des écrits, il faut savoir qu'aux États-Unis, une *alternative school* est généralement une institution qui a pris soin d'étudiants qui ne pouvaient rester dans le système régulier. Ces écoles sont principalement des institutions qui accueillent des élèves à haut risque de décrochage et ceux ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement (Aron, 2006; Conley, 2002; Neumann, 1994). Les écoles à charte (*charter schools*) sont, quant à elles, des écoles publiques, laïques, qui opèrent grâce à des fonds publics, dont la particularité est d'être autonomes sur le plan de leur gestion et de bénéficier d'une très large liberté dans l'enseignement et dans leurs programmes scolaires (Conley, 2002). Les écoles à charte peuvent donc offrir une éducation alternative basée sur les pédagogies nouvelles, mais peuvent aussi choisir d'autres approches pédagogiques. Au Canada, il n'y a qu'en Alberta où le ministère de l'Éducation utilise le système des écoles à charte. Cependant, les écoles publiques alternatives telles que rencontrées au Québec se distinguent entièrement de ces deux définitions : elles ne sont pas des écoles pour les élèves éprouvant des difficultés académiques ou comportementales et elles n'ont pas une aussi large autonomie que les écoles à charte.

Une typologie de l'école alternative demeure difficile à élaborer, peu importe la province ou le pays. À cet égard, Neumann (1994) suggère que « *perhaps it is time to change the term alternative to something else or maybe to get rid of it altogether* »⁴ (p. 19).

Cela étant établi et prenant en compte que chaque pays et chaque province canadienne a sa propre organisation scolaire, la définition de l'école publique alternative particulière au Québec sera maintenant analysée.

Au Québec, l'Office québécois de la langue française, d'autres auteurs comme Després-Poirier (1999), ainsi que le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005), recommandent de ne plus utiliser le terme « alternative » pour décrire les écoles alternatives, privées ou publiques, mais plutôt de les appeler des écoles « innovatrices ». Legendre (2005) en donne cette définition :

Org. Scol./Péd. École dont l'organisation est définie en fonction, surtout, de pédagogies nouvelles et de rapports plus étroits entre la direction, les enseignants, les parents et les élèves. (p. 478)

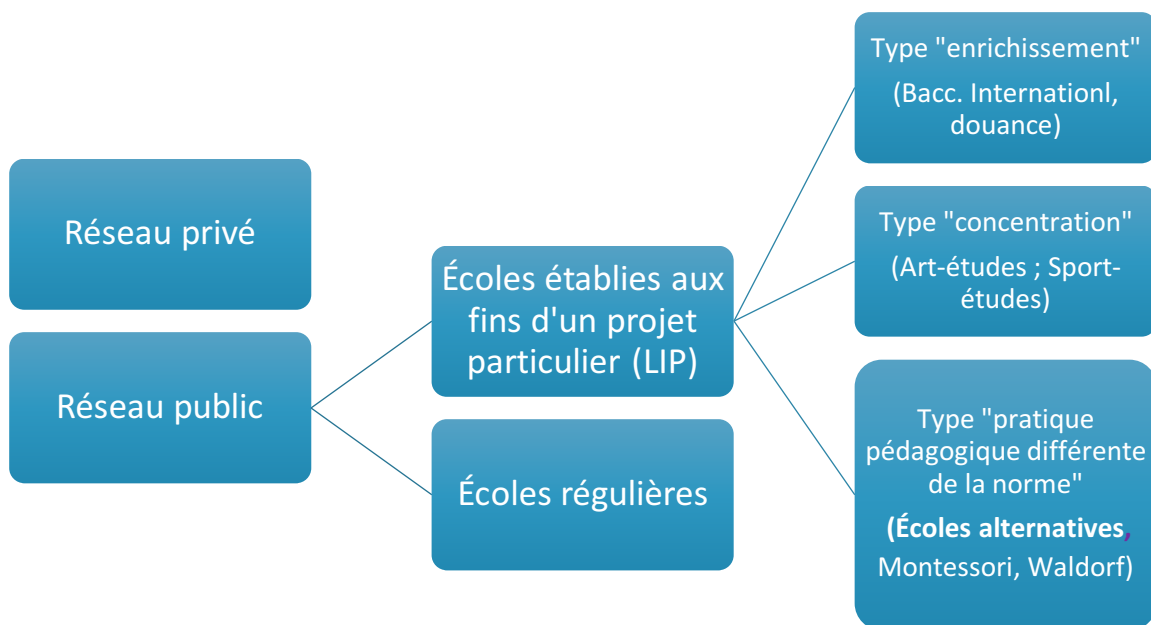
Cependant, ce terme n'est pas beaucoup plus précis que l'autre, et l'usage courant demeure celui de nommer ces écoles des écoles alternatives. À ce propos, le réseau qui les soutient a choisi de se regrouper sous le nom du Réseau des écoles publiques alternatives. Je poursuivrai donc en utilisant le terme « école alternative ».

Afin de répondre à la désignation « publique », une école alternative doit être une école financée entièrement par le système scolaire en place et accessible aux enfants sans qu'il n'en coûte davantage aux parents. Au Québec, on retrouve à l'intérieur du réseau public, en plus des écoles régulières, les « écoles établies aux fins d'un projet particulier »

⁴ Traduction libre : « Il est peut-être temps de changer le terme alternatif pour un autre ou bien de décider tous ensemble de s'en débarrasser complètement ».

(terminologie de la Loi sur l’instruction publique, article 240). Plusieurs expressions sont employées comme synonymes pour désigner ces écoles dans les écrits officiels et par l’ensemble des acteurs scolaires, comme celles de « programme à vocation particulière », « programme particulier », « projet particulier de formation », « projet pédagogique particulier » ou « école dédiée » (Conseil supérieur de l’éducation, 2007). Ces écoles offrent un programme particulier du type « enrichissement », par exemple une école d’éducation internationale; du type « concentration », comme c’est le cas des écoles Sport-études ou Arts-études; ou du type « pratique pédagogique différente de la norme », comme le sont les écoles publiques alternatives, les écoles Montessori ou les écoles Waldorf (Inchauspé, 2009). Toutes ces écoles doivent respecter les objectifs du Programme de formation de l’École québécoise du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES). La mission d’instruction, de socialisation et de qualification est la même (Fédération des syndicats de l’enseignement, 2011).

Figure 1. L’école alternative publique dans le réseau scolaire québécois



Cela dit, Pallascio et Beaudry (2000) parlent ainsi de l'école publique alternative québécoise :

[Elle] doit être centrée sur les jeunes; elle doit être un processus social de participation; elle doit d'abord être un processus de vie et non de préparation à un métier futur ou à des études ultérieures; elle doit développer la capacité à vivre une intégration coopérative avec les autres; et elle doit aider à réfléchir de façon critique dans un cadre de vie démocratique. (p. 51)

Dans cette perspective, le paradigme humaniste est mis en évidence et éclaire les valeurs et les pratiques de l'école publique alternative québécoise.

1.1.2 L'école publique alternative membre du RÉPAQ

Le RÉPAQ dit de ses écoles qu'elles ont pour mission d'offrir aux élèves un environnement adapté à leurs besoins et à leurs intérêts, à l'intérieur duquel ils peuvent choisir leurs propres objectifs d'apprentissage. Les écoles du réseau doivent partager les valeurs de collaboration, de respect des différences, d'égalité des chances, d'autonomie, de responsabilité, de partage, d'engagement, de démocratie et d'innovation (RÉPAQ, 2014).

Un document intitulé *Philosophie de l'école alternative*, publié sur le site internet du RÉPAQ (2017b), témoigne de cette adhésion collective à une même vision éducative sans toutefois restreindre l'approche pédagogique choisie par chacune des écoles :

L'école alternative québécoise est avant tout soucieuse d'incarner un ensemble de valeurs et d'idéaux. À ses fins d'utilité et de fonctionnement, chacune doit opter pour un « modèle » pédagogique. Cependant, en raison même de sa philosophie de l'éducation, l'école alternative ne saurait se restreindre à ces formes : un modèle est un moyen, un outil. L'école alternative, bien que constante dans ses fondements, est au besoin évolutive dans la manière. Désireuse de favoriser le développement des personnes tout autant que l'acquisition de savoirs (par le programme d'études), l'école alternative doit tenir compte de toute la réalité éducative en faisant appel à la coopération de tous ses partenaires naturels : élève (apprenant), le parent, l'éducateur, le gestionnaire, le chercheur et l'ensemble de la société. L'école

alternative est un lieu de création, d'initiative, de participation, de consensus... Elle est, au sens fort du terme, une *école-recherche*. (p. 1)

Enfin, leur dénominateur commun est l'adhésion à une liste de dix-sept conditions, qui ont été élaborées de façon conjointe par les membres du RÉPAQ. À travers ces conditions, les écoles alternatives prônent, notamment :

- 1) Un cursus scolaire plus flexible : 7 ans au primaire, 5 ans au secondaire, mais sans distinction de niveau, afin de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève;
- 2) Une évaluation de l'élève en continu, basée sur une approche qualitative et tripartite (qui implique l'enseignant, le parent et l'élève lui-même);
- 3) L'adoption d'un programme pédagogique centré sur la réalisation du projet personnel de l'élève. Cette approche permet d'optimiser le développement global de l'enfant, tant au niveau cognitif, que moral, langagier, socioaffectif, psychomoteur et neurologique;
- 4) La formation de groupes multiâges dans lesquels l'enfant est amené à développer son identité et ses compétences, par le partage et la coopération.
- 5) La valorisation du rôle des parents en tant que co-éducateurs et co-gestionnaires de l'école, dans l'optique de renforcer et de concrétiser les valeurs de l'école alternative;
- 6) L'attribution d'un rôle majeur à l'enseignant-guide, qui, par son implication au sein de l'équipe-école, assure la cohésion et la cohérence des interventions auprès des élèves.
- 7) L'implication active de l'élève dans les décisions de l'école, ainsi que dans la vie sociale scolaire, dans le but de développer son sens de citoyen responsable, critique et engagé. (RÉPAQ, 2017c)

Dans cette optique et dans le cadre de cette recherche, lorsque le terme « école publique alternative » sera utilisé, il sera question des écoles s'inscrivant dans les valeurs établies par le RÉPAQ, nonobstant le fait que ces écoles s'inscrivent davantage dans la définition des « écoles innovatrices » que dans celle, très large et peu circonscrite, des « écoles alternatives ».

Suite à cette définition d'une école publique alternative, il importe de présenter l'historique de ces écoles en lien avec les mouvements sociaux ainsi que leurs répercussions sur le système scolaire québécois.

1.1.3 L'historique des écoles publiques alternatives au Québec

Les années 1960 sont à l'origine de grands bouleversements dans la société québécoise. Sous le gouvernement du premier ministre Jean Lesage et de son « équipe du tonnerre », le Québec entre dans la modernité et un mouvement de libération voit le jour. On assiste à une démocratisation, une déconfessionnalisation et une décléricalisation des institutions sociales et politiques. Le Québec est alors dans une mouvance caractérisée par la montée du nationalisme et par de nombreuses manifestations d'opposition à l'autorité traditionnelle. C'est l'époque de la Révolution tranquille (Després-Poirier et Dupuis, 1999).

Entre 1964 et 1970, une réforme scolaire majeure sera réalisée afin de moderniser l'éducation et d'y démocratiser l'accès. C'est Paul Gérin-Lajoie, titulaire du ministère de la Jeunesse, qui fait voter la Grande charte de l'éducation, dont une des lois prévoit la mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, appelée commission Parent. Cette commission sera, en 1964, à l'origine de la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (ibid).

Il est intéressant de constater qu'un des membres de la commission Parent, M. Guy Rocher, se décrit lui-même comme un « converti de l'école alternative » (Pallascio, Julien et Gosselin, 1996, p. 25). Selon ses dires, les commissaires participant à la rédaction du Rapport Parent ont été influencés par leurs expériences vécues lors d'un voyage d'études en Europe. Ils avaient alors visité des écoles alternatives en Angleterre, intégrées dans le système public et qui préconisaient la pédagogie « active ». Cela, ainsi que l'émergence de ces nouvelles pédagogies ici au Québec, aurait coloré le rapport. Il

affirme que « le chapitre [du Rapport Parent] que nous avons consacré à l'enseignement primaire a été très largement inspiré par ce qu'on appelait à l'époque "l'école active," [... une...] pédagogie essentiellement axée sur l'enfant, sur son potentiel, sur ses richesses et sur ce qu'il peut lui-même faire dans un environnement propice » (p. 17).

Quelques projets d'écoles alternatives fleurissent déjà au Québec depuis les années 1950. C'est le cas de la première école Freinet du Québec, école privée fondée par Colette Noël en 1955. En 1968, Noël demande au nouveau ministère de l'Éducation d'intégrer son école dans le système public afin d'être en congruence avec sa conviction que les écoles privées n'ont pas leur place dans un Québec moderne (Marton-Marceau et Chénier, 2014a). Toutefois, malgré une ouverture du ministre de l'époque, la commission scolaire refuse son projet et son école doit fermer ses portes la même année. Or, les 13 années d'existence de l'école Noël ont permis à son instigatrice de former des enseignants au cours des étés. Parmi ceux-ci, Denise Gaudet va « rénover » l'école montréalaise Saint-Germain (1961-1962) (aujourd'hui l'école alternative publique Nouvelle-Querbes), où il est décidé que l'enseignement religieux devienne facultatif (Marton-Marceau et Chénier, 2014a).

Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE) est mis sur pied suite à la publication du rapport Parent (1963-1964), afin d'étudier les nouvelles formes d'enseignement primaire à travers le monde (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). Dans ce groupe se trouvent deux acteurs-clés de l'éducation alternative au Québec : Denise Gaudet, enseignante, et Charles Caouette, alors professeur au Département de psychologie de l'Université de Montréal. Ces derniers, afin de donner suite aux travaux du COPIE, créent l'École-recherche Jonathan (1974) dans la Commission scolaire de Sainte-Croix. Pour ses fondateurs, l'école Jonathan est un lieu qui participe à l'avancement de la recherche et du développement en éducation (École alternative Jonathan, 2017). Elle reçoit d'ailleurs au moment de sa fondation une subvention de recherche de six ans.

D'autres écoles suivront sur la même lancée. Le mouvement des écoles alternatives s'anime alors et, dans les années 1970, cinq autres écoles alternatives publiques voient le jour. Ainsi, en 1976 est ouverte l'école Tourterelle à Brossard, sous l'influence des travaux du COPIE, de l'école Summerhill, de Charles Caouette et du *homeschooling* (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). Suit l'école alternative l'Atelier à Montréal, où les enseignants reçoivent un complément de formation par le chercheur Claude Paquette, ayant théorisé la pédagogie ouverte.

En 1981 est créé le Groupe œuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (GOÉLAND). Ce groupe organise des colloques, crée du matériel didactique avec des chercheurs, rédige des études pédagogiques et publie un premier guide pour l'ouverture d'une école alternative (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). Durant les années 1980, on voit naître 13 nouvelles écoles en 10 ans. En 1990, ce sont sept nouvelles écoles alternatives qui s'ajoutent, dont trois à l'ordre d'enseignement secondaire.

En 1993, le GOÉLAND se transforme en Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ). Il a comme mission de rallier les écoles alternatives et de leur permettre d'avoir un discours commun (Marton-Marceau et Chénier, 2014c). En 1995 et 1996, il y a une volonté gouvernementale d'apporter des modifications au système d'éducation du Québec. Cela se manifeste d'abord par les États généraux sur l'éducation, qui se déroulent dans toutes les régions du Québec sous la forme d'audiences et d'assises publiques. Chaque école alternative y présente alors un rapport expliquant ses activités et son fonctionnement (Marton-Marceau et Chénier, 2014c). Suit un rapport intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (Gouvernement du Québec, 1996). Puis, le ministère de l'Éducation propose sept orientations à mettre en œuvre, présentées dans *Prendre le virage du succès* (Gouvernement du Québec, 1997). Cette réforme majeure fait passer la mission du système scolaire de l'accès à l'éducation pour tous à celle de la réussite pour tous. Ainsi, à l'accessibilité, préoccupation centrale du rapport Parent, s'ajoutent celles de la qualité et de l'augmentation de la diplomation.

Plusieurs auteurs, tels que Bégin-Caouette, Angers et Grave (2011), Pallascio et Beaudry (2000) ainsi que Boutin et Julien (2000), font alors des rapprochements entre cette réforme et les pratiques déjà établies par les écoles alternatives. En effet, les orientations ministérielles visant l'ensemble des écoles québécoises proposent des organisations pédagogiques et administratives semblables à celles du réseau alternatif. Par exemple, la réforme propose une approche socioconstructiviste de l'éducation qui soutient que l'apprenant construit son savoir en interaction avec autrui, et qu'il est important de favoriser son autonomie et son esprit d'initiative (Boutin et Julien, 2000). Comme le fait remarquer l'étude de Bégin-Caouette, Angers et Grave (2011), « la réforme fait donc la promotion de valeurs (ex. : liberté et participation de l'élève) et induit l'utilisation de méthodes (ex : pédagogie par projets et de la découverte) associées au modèle alternatif » (p. 6). Ainsi, les fondements éducatifs et pédagogiques de la réforme de l'éducation québécoise, publiée en 1997 et mise en application en 2000, ressemblent à plusieurs égards à ceux de l'école alternative (Marton-Marceau et Chénier, 2014c), sans les adopter tous.

En résumé, l'école alternative est intégrée au réseau scolaire public depuis plus de 40 ans. Selon les points de vue, elle ressemble à l'école régulière actuelle ou s'en distingue, car ses défenseurs estiment qu'elle participe à l'avancement de la recherche et du développement en éducation. Cependant, des controverses à son égard, de même que des interactions parfois difficiles ou insuffisamment balisées avec les autorités scolaires, influencent le processus d'ouverture d'une école alternative publique.

1.2. La description du problème : les difficultés rencontrées par les groupes fondateurs des écoles alternatives

L'ouverture d'une école alternative semble être un processus laborieux. Cependant, aucune étude scientifique ne s'est penchée sur la question du processus d'ouverture de ces écoles au Québec ou au Canada. Le seul document ministériel décrivant la relation des écoles alternatives publiques québécoises avec les autorités scolaires remonte à plus de 30 ans (Conseil supérieur de l'éducation, *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, 1985). Ses défenseurs, et particulièrement le RÉPAQ, mentionnent des difficultés à faire reconnaître les nouveaux projets alternatifs dans les commissions scolaires québécoises. Or, pour l'instant, rien ne peut infirmer ou confirmer cette impression. Certaines controverses, relatées dans les médias, semblent cependant indiquer l'existence d'interactions difficiles entre les autorités scolaires et le mouvement des écoles alternatives. Il y aurait des tensions et des incompréhensions ainsi que des mouvements favorables et défavorables concernant l'ouverture d'une école alternative publique. Cette situation est suffisamment sensible pour que le chercheur y porte son attention.

Dans les prochaines sous-sections, nous présenterons en premier lieu ces controverses à l'égard de l'école alternative publique au Québec en montrant leurs enjeux pour les acteurs immédiatement concernés ainsi que pour le système scolaire. Nous examinerons ensuite la procédure d'ouverture de ces écoles. Nous terminerons par décrire la place des écoles alternatives publiques dans les commissions scolaires en regard de nos connaissances actuelles sur la situation.

1.2.1. Quelques controverses concernant l'ouverture des écoles publiques alternatives

1.2.1.1. Les pédagogies alternatives, semblables à celles des écoles régulières?

Lors du virage amorcé par la réforme de l'année 1997, certains pédagogues constatent que les nouvelles orientations ministérielles se sont grandement rapprochées de l'organisation pédagogique et administrative du réseau alternatif (Beaudry, 2000a, 2000b; Bégin-Caouette, Angers et Grave, 2011; Pallascio et Beaudry, 2000). Or, certains se questionnent alors sur la pertinence du maintien des écoles publiques alternatives à la suite des changements qui ont affecté l'ensemble du réseau; avec une plus grande similitude d'approche, on se demande ce qui les distingue encore des écoles « régulières » (Bégin-Caouette, Angers et Grave, 2011; Pallascio et Beaudry, 2000).

C'est le cas de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais qui exprime, lors d'un conseil des commissaires (13 juin 2012), son refus d'ouvrir une école alternative publique sur son territoire en ces termes.

Considérant que les projets éducatifs des écoles primaires de la Commission scolaire ont beaucoup de similarités avec la philosophie véhiculée par une école alternative publique [...], Monsieur Dominique Kenney propose que le Conseil endosse les recommandations du Comité des services éducatifs et qu'il ne procède pas à l'implantation d'un projet d'une école alternative publique au sein de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. (Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, 13 juin 2012, p. 1550)

Pour les tenants de l'école alternative, des différences fondamentales restent présentes entre les écoles régulières et alternatives à la suite de la réforme. Beaudry (2000a, 2000b) met en évidence une plus grande homogénéité des valeurs chez les intervenants de l'école et un sentiment communautaire et participatif plus élevé chez les parents du réseau alternatif. Il y aurait, selon elle, chez les enseignants des milieux alternatifs, une plus grande concertation pédagogique, une certaine homogénéité des valeurs ainsi qu'un

consensus quant aux méthodes pédagogiques utilisées (Beaudry, 2000b). Ces caractéristiques seraient entre autres le résultat du remaniement de l'horaire de la semaine en fonction de favoriser les rencontres hebdomadaires entre les enseignants. Aussi, une étude comparative portant sur les valeurs éducatives des enseignants des milieux alternatif et régulier, au lendemain de la réforme, montre une différence entre les enseignants des deux milieux à cet égard. L'étude suggère que les enseignants des écoles alternatives valorisent davantage la participation et la liberté des élèves que leurs homologues du réseau régulier (Bégin-Caouette et al., 2011). De surcroît, toujours selon Beaudry (2000a), l'adhésion volontaire des intervenants est probablement la plus grande marque de différenciation. En effet, tous les intervenants font le choix de participer à la philosophie et à la vision de l'éducation de leur école.

Un autre élément de différenciation entre les deux milieux serait l'implication plus importante des parents dans l'organisation et la vie de l'école alternative. Or, nous l'avons vu, la réforme permet une plus grande participation des parents et une plus grande démocratisation de l'école « régulière ». Une certaine décentralisation s'effectue vers les établissements et un nouveau levier d'implication est donné aux parents par la mise en place des conseils d'établissement (CÉ), des instances constituées de parents, de personnel enseignant et non-enseignant, ainsi que des membres de la communauté, et d'élèves dans le cas d'un établissement comprenant le deuxième cycle du secondaire. Encore une fois, la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais précise qu'elle ne voit pas la nécessité d'ouvrir une école alternative puisque « nous encourageons la participation des parents et voyons à ce qu'ils soient mieux informés et davantage impliqués dans la réussite de leur enfant et dans le développement de la Commission scolaire » (13 juin 2012, p. 1550). Cependant, certains auteurs font remarquer que cette implication reste limitée et contraignante dans les milieux réguliers. Par exemple, De Saedeleer, Brassard, et Brunet (2004), ont étudié comment des directeurs du Québec voient l'implication des parents dans l'école à la suite de la loi 180 qui confirme l'importance que l'État veut accorder à cette implication. Les résultats montrent que les

membres du personnel des écoles accueillent avec réserve la participation des parents dans les prises de décision.

Enfin, les tenants de l'école alternative disent remarquer d'autres différences entre les deux milieux, que ce soit par rapport à l'évaluation globale de l'enfant, l'objectivation plus systématique des apprentissages, la liberté quant au choix du projet pour l'enfant, les classes multiâges, l'utilisation du portfolio comme méthode d'évaluation ou la formation continue chez les enseignants (Pallascio et Beaudry, 2000). Beaudry (2000b) conclut que « l'école alternative ne peut se définir par une méthode de travail. Se distinguer par une approche pédagogique, comme celle de l'apprentissage par projet, n'est pas fondamental » (p. 150). Pour elle, le sentiment d'appartenance, la collégialité et l'ouverture sur la communauté constitueraient les valeurs qui feraient le caractère distinct de l'école alternative.

En résumé, de ces controverses se dégage un enjeu de l'ordre du caractère distinct de l'école alternative, particulièrement à la suite de la réforme pédagogique et organisationnelle de la fin des années 1990. Pour certains, l'école publique régulière est suffisante. Dans leur discours, l'école alternative n'est qu'un dédoublement de ce qui se fait maintenant dans les écoles régulières. Pour les acteurs du milieu alternatif, les écoles alternatives ont un caractère distinct qu'il faut préserver.

1.2.1.2. L'école alternative, alliée du « marché scolaire »?

Une autre controverse dont il est souvent question concerne la participation des écoles alternatives publiques à un « marché scolaire » qui comporte, pour plusieurs, de sérieux risques, entre autres en termes d'équité (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2013; Fédération autonome de l'enseignement, 2012; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011; Field, Kuczera, et Pont, 2007; Meirieu, 2004). Effectivement, depuis plus de 30 ans, le système scolaire publique offre une grande diversité de projets particuliers, dont les écoles alternatives. La Loi sur l'instruction

publique a d'ailleurs été modifiée, en 1997, pour simplifier leur réalisation. C'est en grande partie pour créer une concurrence envers la montée fulgurante des écoles privées que le système d'éducation québécois a assoupli ses règlements, mais aussi à cause de l'incapacité d'envisager le concept de *one-size fits all* de l'école de quartier pour répondre aux attentes variées et grandissantes des parents (Raham, 1998). À cet égard, Bosetti (2004) déclare que « *[T]he market theory suggests that a system of school choice will create competition among schools for student enrolment resulting in schools being more responsive to the needs and interests of parents and students by providing different types of programmes for different types of families*⁵ » (p. 1).

Plusieurs instances, auteurs et organismes en appellent à une grande prudence quant à ce phénomène croissant de diversité de choix. À cet effet, un document publié par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) explique que « le choix de l'école [par les parents] engendre des risques pour l'équité et exige une gestion prudente, en particulier pour éviter qu'il n'accentue les différences de composition sociale des établissements » (Field et al., 2007, p. 6). Meirieu (2004) précise à ce propos que la pression consumériste amène les éducateurs à céder à la pression du marché scolaire et à l'obligation de résultats, ce qui mène à la primauté de l'instrumental et du béhaviorisme, à la recherche de l'efficacité scolaire immédiate, à la mise en concurrence des enseignants et des établissements et, en fin de compte, à la privatisation du système éducatif.

Le fait que les écoles à vocations particulières procèdent à une sélection d'élèves contribue également au débat. Le rapport de l'OCDE sur la réussite scolaire mentionne que « la sélection sur les résultats opérée par les systèmes scolaires est associée à de fortes différences sociales entre établissements et à un effet plus marqué du statut socio-

⁵ Traduction libre : La théorie du marché suggère qu'un système ouvert au choix des écoles par les parents va créer une concurrence entre les écoles pour les inscriptions, ceci résultant à une sensibilité accrue des écoles envers les intérêts des parents et des élèves en leur offrant des types de programme répondant à leurs besoins.

économique sur les performances » (Field et al., 2007, p. 15). La sélection des élèves devrait donc se faire sur d'autres bases. Selon l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (2013), « les critères pour être admis dans une école établie aux fins d'un projet particulier ne devraient en aucun cas être fondés sur la performance. Nous sommes toutefois d'accord sur le fait que de tels critères reposent sur la motivation de l'élève et sur la participation des parents » (p. 2).

Pour le RÉPAQ, cette controverse ne les concernerait pas puisque les écoles de leurs réseaux ne sélectionnent pas les élèves sur la base des résultats scolaires et ont des projets inclusifs (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Théoriquement, ces écoles sont ouvertes à tous sur la base de l'adhésion aux valeurs communes à l'école et à un engagement des parents quant à leur participation aux activités qu'ils auront choisies (RÉPAQ, 2017b). Mais justement, parce qu'elles ne sélectionnent non pas les élèves, mais les parents, en fonction de leur capacité à s'impliquer dans l'école, ces écoles ne sont pas entièrement inclusives (CSÉ, 2016).

L'enjeu du droit au choix, puisqu'il est question du droit des parents de choisir ce qui est le plus souhaitable pour leur enfant en matière d'éducation, touche donc les écoles publiques alternatives. Puisqu'elles augmentent l'offre scolaire, elles pourraient contribuer aux dérives qui accompagnent la situation de « marché scolaire » et créer un déficit d'équité dans le système scolaire, entre autres parce qu'il y a une sélection prévue des élèves. Pour d'autres, l'école alternative se dégage du débat sur la question puisqu'elle est ouverte à tous les enfants, sans distinction quant à leur performance scolaire. Or, il demeure qu'elle sélectionne des familles en fonction de leur capacité à contribuer au bon fonctionnement de l'école.

1.2.1.3. Des écoles qui manquent de transparence?

Une autre controverse concernant les écoles alternatives est le manque de statistiques récentes concernant la réussite des élèves québécois pendant leur séjour dans

une école primaire publique alternative. En 2016, un article paru dans *La Presse* sonnait l'alarme :

Les écoles alternatives ne transmettent pas à leurs commissions scolaires les résultats aux examens du Ministère de 6^e année, pas plus qu'elles ne les transmettent au ministère de l'Éducation, qui fait passer les élèves du primaire au secondaire sans connaître leur performance à ces tests normalisés (La Presse, 11 septembre 2016)

Certains déplorent le fait que des établissements alternatifs demandent des dérogations concernant les évaluations de fin de cycle et l'utilisation de bulletins chiffrés afin de mieux répondre à leur philosophie éducative. En effet, ces éléments ont été invoqués dans la décision rendue par la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais comme contribuant à leur refuser d'ouvrir une école alternative publique (13 juin 2012)

D'un autre côté, le Conseil supérieur de l'éducation écrivait dans un document intitulé « *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public* », que :

lorsqu'on examine le rendement scolaire sur l'ensemble des cinq années du secondaire, on constate que les moyennes des anciens élèves de Jonathan [une école publique alternative primaire] sont comparables, souvent supérieures, à celles de leurs groupes-classes pour chacune des matières scolaires. (1985, p. 9)

De plus, le même document du CSÉ exposait ainsi la transition des élèves d'une école alternative à une école régulière :

La recherche montre que les anciens élèves de Jonathan n'éprouvent pas plus de difficultés [*sic*] que ceux qui proviennent d'autres écoles primaires. Les anciens de l'alternative sont satisfaits de leur rendement scolaire, ils s'adaptent bien aux méthodes d'enseignement et aux méthodes de travail du secondaire; ils se disent satisfaits des relations vécues à l'école secondaire, même s'ils demeurent critiques vis-à-vis du cadre disciplinaire qui, selon eux, ne témoignerait pas de suffisamment de confiance à l'égard des jeunes. Cela confirmerait donc la constatation déjà faite quelques années auparavant : que les enfants de l'école Jonathan sont en mesure d'apprendre sans enseignement formel ce que la moyenne des enfants de même âge à la C.E.C.M. apprennent en français et en mathématiques avec enseignement formel. (1985, p. 9)

Il faut bien prendre conscience que le document du CSÉ date de presque trente ans et que les données n'ont pas été actualisées. Plus récemment, une thèse de doctorat menée en France auprès d'anciens élèves issus de lycées offrant des pédagogies nouvelles montre que ces élèves :

s'adaptent mieux à l'entrée dans l'enseignement supérieur que les sujets du système traditionnel. Ils présentent un meilleur bien-être psychologique (niveau d'anxiété et de dépression plus faibles, et satisfaction de la vie plus grande), et des performances scolaires supérieures aux autres sujets de l'étude (résultats obtenus au premier semestre universitaire). (Shankland, 2007, p.2)

Cependant, le manque de données québécoises récentes perdure. Selon Chénier⁶ et d'après les sites internet de plusieurs écoles publiques alternatives établies⁷, la demande pour ces écoles dépasse leur capacité d'accueil, ce qui à son avis indique une satisfaction des parents et des élèves quant au programme offert et à la qualité du service éducationnel. Cela serait suffisant pour les acteurs du milieu alternatif. Comme l'explique Chénier⁸, les écoles du réseau alternatif partagent une vision de l'enfant qui souhaite respecter son évolution naturelle et ses différences. Ainsi, il n'y a généralement pas d'échéancier précis quant à l'acquisition de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et l'enfant dispose de six ans pour compléter son primaire.

La réussite des élèves et leur transition vers l'école « régulière » restent des enjeux importants pour les écoles publiques alternatives. Sans portrait québécois de la réussite des élèves provenant de ces écoles, il demeure difficile de les justifier et de les reconnaître.

⁶ Propos recueillis lors d'une entrevue exploratoire, au téléphone, le 17 février 2014.

⁷ Voir la liste des sites internet des écoles publiée sur le site du RÉPAQ. La grande majorité de ces écoles doivent faire un tirage au sort lors des inscriptions.

⁸ Propos recueillis lors d'une entrevue exploratoire, au téléphone, le 17 février 2014.

La présentation de ces controverses met en lumière certaines difficultés qu'ont les écoles alternatives publiques à se faire reconnaître ainsi que des enjeux qui les traversent, tels le droit au choix, la participation des parents et la réussite scolaire. Puisque ce mémoire se situe en administration de l'éducation, il n'approfondira pas les enjeux d'ordre pédagogique. Cependant, l'enjeu de la place des parents en éducation est au centre de cette recherche puisqu'ils sont les initiateurs des demandes d'ouverture d'écoles alternatives publiques. Nous verrons dans la prochaine section comment la Loi sur l'instruction publique positionne les parents au centre de la demande d'ouverture d'une école alternative et les procédures qui doivent être soumises pour la réalisation d'un tel projet.

1.2.2. La procédure d'ouverture d'une école alternative au Québec

Concernant l'établissement d'une école à projet particulier, la loi québécoise est très large et peu prescriptive au plan de la pratique. Un seul article de la LIP (Gouvernement du Québec, 2010) concerne directement l'ouverture de ces écoles:

240. Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier autre qu'un projet de nature religieuse.

La commission scolaire peut déterminer les critères d'inscription des élèves dans cette école.

Quand vient le temps d'élaborer un projet particulier de formation, de quelque nature que ce soit, plusieurs autres articles s'appliquent :

La Loi sur l'instruction publique (LIP) et le régime pédagogique donnent aux écoles une importante marge de manœuvre en ce qui concerne l'élaboration de projets particuliers de formation (articles 36, 37, 74, 75, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90 de la LIP). (Commission scolaire de Montréal, 2002, p. 1)

Il y aurait plus de 800 « projets particuliers » dans les écoles primaires et secondaires du Québec (Inchauspé, 2009). Ces projets ne requièrent pas l'approbation du ministre lorsqu'ils respectent ces deux conditions, ce qui est le cas d'environ 700 d'entre eux :

- 1) les adaptations faites dans ce projet sont dans les limites d'adaptation ou de modification consenties aux écoles sans l'obligation de recourir à l'autorisation du ministre.
- 2) le « projet particulier » ne s'adresse qu'à une partie des élèves de l'école et que les élèves qui ont le droit de s'inscrire à cette école puissent le faire dans le programme régulier. (Inchauspé, 2009, p. 2)

Ainsi, certaines écoles régulières offrent un « volet alternatif », rattaché au RÉPAQ. Ces volets ne nécessitent pas l'approbation du ministre. Cependant, ils doivent être acceptés et pris en charge par le conseil d'établissement d'une école existante, puis approuvés par la commission scolaire.

La situation des écoles alternatives est différente puisqu'elle ne respecte pas la deuxième condition. Il leur faut donc obtenir du ministre les approbations nécessaires à l'établissement d'une école aux fins d'un projet particulier.

Par ailleurs, la formulation de l'article 240 précise que les parents doivent être les maîtres d'œuvre du projet. Ainsi, pour que la demande d'approbation soit soumise et éventuellement approuvée par le ministre, elle doit obligatoirement avoir été faite « à la demande d'un groupe de parents ».

L'article 244 prévoit aussi la consultation obligatoire des enseignants, selon les modalités établies par la commission scolaire au préalable. C'est ensuite sur résolution du conseil des commissaires que la commission scolaire présente la demande de projet pédagogique particulier de formation au MEES.

D'autres articles exposent les pouvoirs ministériels relativement à la réalisation du projet pédagogique particulier :

457.2. Le ministre peut, par règlement, déterminer dans quels cas et à quelles conditions une commission scolaire peut permettre une dérogation aux dispositions d'un régime pédagogique relatives à la liste des matières pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier.

Ce règlement doit prévoir l'obligation de rendre compte au ministre, selon la périodicité qu'il détermine, des dérogations permises pour réaliser un projet pédagogique particulier.

459. Le ministre veille à la qualité des services éducatifs dispensés par les commissions scolaires.

Pour l'exercice de cette fonction, il peut établir des modalités d'application progressive des dispositions des régimes pédagogiques relatives à la liste des matières et aux règles d'évaluation des apprentissages et de sanction des études.

En outre, sur demande motivée d'une commission scolaire, le ministre peut permettre, aux conditions et dans la mesure qu'il détermine, une dérogation aux dispositions d'un régime pédagogique relatives à la liste des matières pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves.

Par ailleurs, les élèves proviennent de l'ensemble du territoire de la commission scolaire et sont sélectionnés.

Ces quelques articles demeurent insuffisants pour comprendre et encadrer le processus d'ouverture d'une école alternative publique. Certaines questions se posent : Qu'en est-il du processus à suivre pour faire cette demande? Quels sont les acteurs qui traiteront cette demande? Quels sont les critères d'acceptation ou de refus du projet? Certes, certaines commissions scolaires ont clarifié dans un document leurs politiques concernant les écoles à projet particulier de formation. Par exemple, la section suivante explicite le pouvoir du conseil des commissaires à la CSDM (2002).

Le conseil des commissaires pourra :

- Approuver les méthodes et les critères d'admission au volet particulier de formation.
- S'il y a lieu, transmettre au ministère de l'Éducation, pour approbation, la demande de dérogation de l'école aux dispositions du régime pédagogique (Article 459 de la LIP).

- Évaluer les coûts inhérents au projet et son niveau de soutien financier par le MELS. (p. 4)

La CSDM spécifie que son conseil des commissaires devra être en mesure de justifier le bien-fondé du projet particulier de formation en précisant :

- En quoi le projet se différencie fondamentalement du projet éducatif d'une école de quartier.
- Comment le projet permet d'améliorer la réussite éducative des élèves sélectionnés.
- Que le projet n'a pas pour effet de priver les élèves-résidents d'une école de leur quartier.
- Les méthodes et les critères d'inscription.
- Les dérogations au régime pédagogique, s'il y a lieu.
- L'état de la consultation (Comité central des parents, comités de parents des regroupements, syndicat des enseignants, conseil d'établissement).
- L'évaluation des coûts inhérents au projet et son niveau de soutien financier par le MELS. (p. 3-4)

En résumé, la LIP permet aux commissions scolaires de demander au ministère une dérogation pour l'ouverture d'une école alternative lorsque celle-ci est réclamée par un groupe de parents. Elle leur permet aussi, à la suite de la prise en charge par le conseil d'établissement d'une école régulière, d'ouvrir un volet alternatif au sein de cette école. Or, la loi n'explique pas le processus à suivre pour présenter cette demande, ne nomme pas les acteurs qui la recevront, ni dans quel espace les parents pourront faire valoir leur projet. Certaines commissions scolaires, comme la CSDM, ont partiellement clarifié leurs procédures, mais, cette pratique n'est pas courante.

1.2.3. La place des écoles alternatives publiques dans les commissions scolaires du Québec

Suite à la lecture de la législation citée ci-haut, il pourrait sembler simple d'obtenir l'aval de la commission scolaire pour la poursuite de la demande de dérogation auprès du ministère de l'Éducation. Cependant, l'expérience de certains groupes de parents désirant fonder ces écoles tend à indiquer le contraire.

Il n'y a pas, à notre connaissance, de texte scientifique récent sur l'état des demandes d'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec, ni sur leurs relations avec les commissions scolaires⁹. C'est la raison pour laquelle nous puisons dans des documents qui concernent d'autres provinces ainsi que dans des documents qui datent de plusieurs années. C'est aussi la raison pour laquelle nous nous sommes tournées vers les acteurs du milieu pour entreprendre cette recherche. À cet effet, nous sommes consciente que les témoignages de M. Pierre Chénier, le directeur des communications du RÉPAQ, sont teintés d'un parti pris indéniable envers l'école alternative. Néanmoins, cet objet d'étude étant inexploré, une entrevue exploratoire avec celui-ci a offert un premier éclairage sur la situation de l'ouverture des écoles alternatives¹⁰.

Ce n'est pas qu'au Québec que des difficultés semblent survenir lorsque les commissions scolaires reçoivent des demandes de groupes de parents pour qu'une école alternative publique soit fondée. En effet, une étude de la *Society for the Advancement of Excellence in Education* expose plusieurs cas de projets d'écoles publiques alternatives, en Ontario et en Colombie-Britannique, qui ont avorté par manque de soutien et d'ouverture de leur

⁹ Certains écrits discutent des éléments distinctifs de ces écoles au Québec, notamment des représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants de ces écoles (Poulin, 2010); des valeurs éducatives des enseignants (Bégin-Caouette, Angers et Grave, 2012), de la participation des parents à l'intérieur de l'école alternative (Picard, 1997), des pratiques pédagogiques de ces écoles et de leur pertinence (Pallascio, Julien et Gosselin, 1996; Pallascio et Beaudry, 2000) et des enjeux liés à la gestion d'une école alternative (Picard, 2012). Toutefois, ces écrits n'éclairent pas l'état des demandes d'ouverture d'écoles alternatives au Québec.

¹⁰ Les propos de Chénier rapportés dans cette section sont issus d'un entretien téléphonique avec lui, le 17 février 2014.

commission scolaire. « *Canadian school boards, with some notable exceptions, have hardly welcomed the pressure for more choice. Frequently lacking policy and procedures to deal with requests for alternative programs with clear and objective criteria, the reaction of many boards is defensive and political* »¹¹ (1998, p. 5). Certes, l'étude ne porte pas sur les écoles alternatives québécoises et remonte à plus de quinze ans.

Chénier considère que ces obstacles sont d'actualité au Québec. Il témoigne aussi d'une possible difficulté quant à la reconnaissance par certaines commissions scolaires de la validité des projets de plusieurs groupes de parents à travers le Québec. D'ailleurs, dans un guide créé par le RÉPAQ visant à soutenir les groupes de parents dans leur démarche, il est mentionné que les relations avec la commission scolaire sont une partie cruciale et critique de la démarche. En effet, ce sont, théoriquement, les commissaires qui ont le pouvoir d'accepter ou de refuser les projets proposés. « En général, ceux-ci sont plus ou moins favorables aux projets d'écoles alternatives, mais il faut insister jusqu'à ce que la réponse soit positive » (RÉPAQ, s. d.).

Il faut remonter au siècle dernier pour trouver une trace de l'opinion des commissions scolaires quant aux écoles alternatives québécoises. Le document *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, du Conseil supérieur de l'éducation, décrivait ainsi la réticence des commissions scolaires :

Manifestement, les projets d'écoles alternatives dérangent l'administration courante des commissions scolaires. Les réponses administratives contenues dans des lettres et documents inédits témoignent même parfois d'une fin de non-recevoir ou, à tout le moins, d'un refus de se situer par rapport à la dimension éducative du projet d'école alternative. L'école alternative fait rarement partie de la « visibilité » de la commission scolaire. Plus souvent, elle est en butte aux préjugés et aux critiques d'une population mal informée qui ne se reconnaît pas majoritairement dans cette

¹¹ Traduction libre : « Les commissions scolaires canadiennes, avec quelques exceptions notables, ont accueilli difficilement la pression pour plus de choix. Souvent dépourvus de politique et de procédure pour répondre aux demandes de programmes alternatifs avec des critères clairs et objectifs, la réaction de nombreux conseils est défensive et politique ».

« différence » et parfois la rejette. Même lorsqu'une école acquiert une visibilité certaine, on demeure encore incrédule vis-à-vis ses succès. (CSÉ, 1985, p. 8)

Selon l'entretien avec Chénier, cette situation perdure presque 30 ans plus tard. Rocher (2005), sociologue québécois qui a cosigné le rapport Parent en 1967, affirme que ni le gouvernement, ni les commissions scolaires, ni les syndicats d'enseignement ne reconnaissent les écoles alternatives publiques. Cependant, aucune donnée empirique ne permet d'affirmer ni d'infirmer cela aujourd'hui.

Il ne faudrait toutefois pas généraliser la situation à toutes les commissions scolaires. Au Québec, au début de l'année 2017, 16 commissions scolaires francophones sur 64 ont une ou plusieurs écoles publiques alternatives sur leur territoire, et ce, dans neuf régions administratives. À elles seules, les régions de Montréal, de Laval, de la Montérégie et des Laurentides accueillent 25 des 34 écoles publiques alternatives québécoises (voir Figures 2 et 3).

Figure 2. La distribution des écoles publiques alternatives au Québec

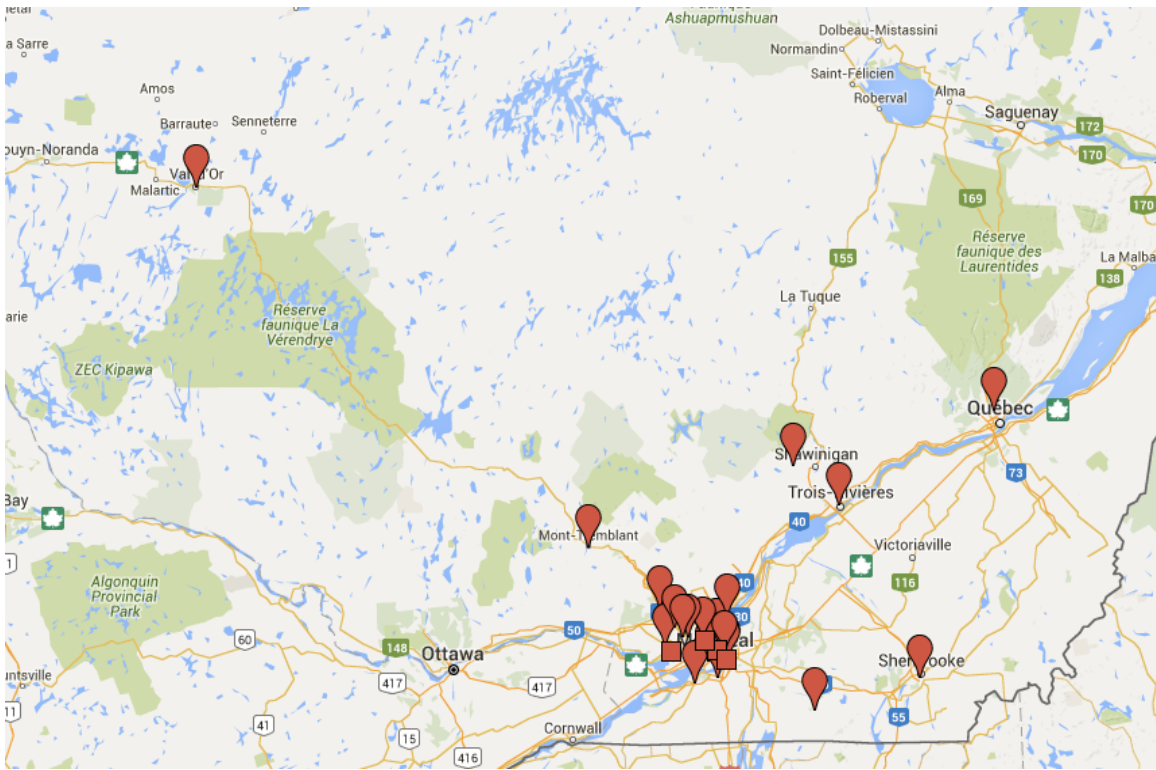
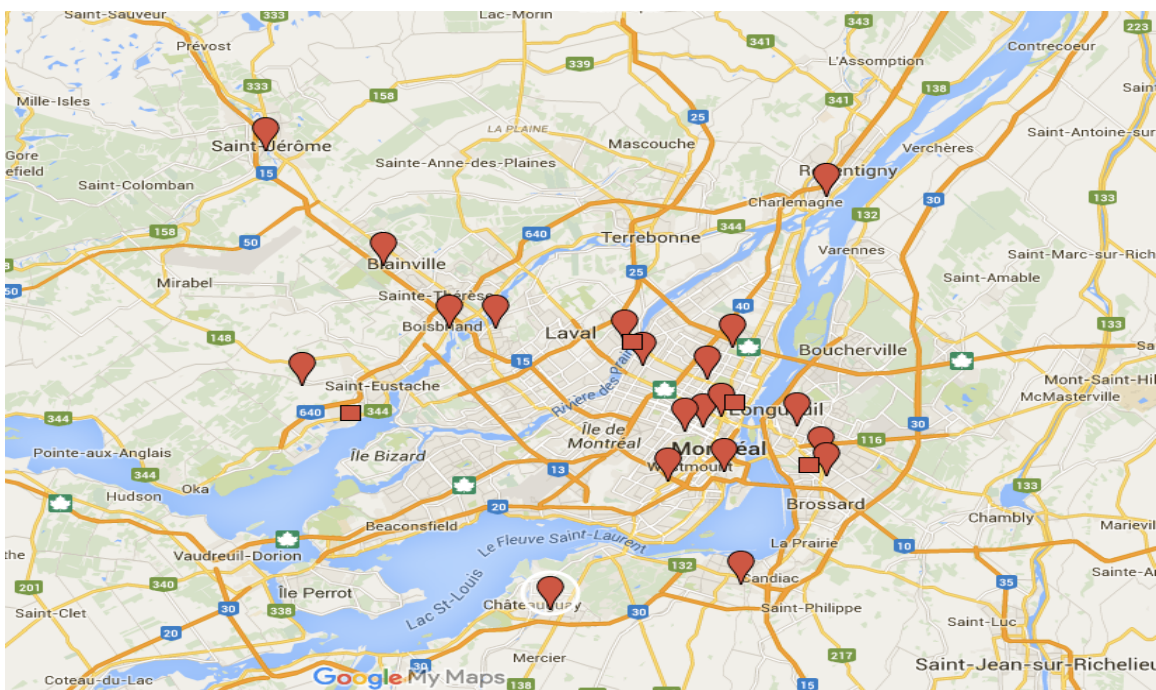


Figure 3. La distribution des écoles publiques alternatives dans la région montréalaise



Par ailleurs, quelques régions sont sous-représentées en proportion de leur démographie, par exemple celle de la Capitale-Nationale, avec une seule école, et celle de l'Outaouais, qui n'en a aucune.

Le CSÉ écrivait en 1985 :

Au-delà des récits parfois contradictoires qu'il lui a été donné d'entendre, le Conseil croit que les commissions scolaires devraient prendre des positions claires à l'égard des écoles alternatives pédagogiques. Il est d'avis qu'il faut reconnaître et favoriser l'existence de ces écoles, convaincu qu'il a là une réponse valable à des besoins éducatifs réels et bien identifiés. (p. 11)

En somme, la législation permet aux parents, par l'entremise des commissions scolaires, de faire une demande auprès du MEES afin d'obtenir une dérogation pour la mise en place d'un projet pédagogique particulier. Malgré cela, les écrits du Conseil supérieur de l'éducation, le témoignage de Chénier et une étude concernant les écoles alternatives d'autres provinces canadiennes relèvent des réticences de la part des commissions scolaires à l'égard des écoles alternatives. Cette réticence s'expliquerait notamment par le manque de clarté et de précision de la législation actuelle quant aux procédures à suivre pour l'ouverture d'une école alternative.

1.3. La synthèse du chapitre

La description du contexte historique a permis de constater le développement des écoles publiques alternatives au sein du système scolaire québécois. Nous avons aussi montré que l'ouverture de ces écoles est entourée de controverses qui, de concert avec un cadre législatif ouvert mais insuffisant, peuvent contribuer à des difficultés de reconnaissance et d'acceptation de ces projets par les autorités scolaires. Sachant qu'ils sont néanmoins réclamés par plusieurs groupes de parents et d'enseignants, qu'aucune étude à ce jour ne met en doute leur valeur éducative et que certains spécialistes de

l'éducation leur sont même plutôt favorables, il serait utile de mieux comprendre le problème de l'ouverture des écoles alternatives.

1.4. La question de recherche

Les écoles publiques alternatives demeurent un phénomène marginal, peut-être marginalisé, au Québec. Le RÉPAQ tente depuis le milieu des années 1990 de centraliser les informations concernant les écoles publiques alternatives existantes et de regrouper ses acteurs souhaitant faire reconnaître la valeur de leurs pratiques. Cette valeur pédagogique n'est pas encore suffisamment étudiée par les chercheurs pour pouvoir l'affirmer, mais il n'y a pas non plus d'évidence scientifique du contraire. Par ailleurs, une valeur pour la démocratie scolaire pourrait être présente. En effet, une étude exploratoire de deux écoles expérimentales situées en Nouvelle-Zélande avance que ce type d'école crée des espaces d'expérimentation où peuvent émerger des débats sociaux sur la fonction et le pouvoir de l'école ainsi que des visions spécifiques de la démocratie pouvant contribuer à améliorer l'institution (Boyask, McPhail, Kaur, O'Connell, 2008).

Toutefois, plusieurs groupes de parents tentent encore de faire accepter leur projet dans leur commission scolaire, et ce, en vain et sans motif clair de la part de la commission scolaire. Or, la Loi sur l'instruction publique québécoise prévoit une possibilité de dérogation permettant la mise en place de tels projets.

La pertinence sociale et scientifique de cette recherche, bien que présentée de façon implicite dans les pages précédentes, réside dans la possibilité d'éclairer certaines sphères de l'administration scolaire peu connues, soit les relations existantes entre les politiques éducatives et les usagers, dans le contexte public alternatif. Effectivement, il y a un manque actuel de connaissances et de savoirs dans ce domaine au Québec.

Notre étude pourrait donc contribuer à une meilleure connaissance du phénomène de l'ouverture des écoles publiques alternatives et ajouter au mince corpus de recherche en la matière. C'est en comprenant davantage les relations entretenues entre les acteurs scolaires et les parents que de meilleurs outils pourront être élaborés, servant ainsi à l'amélioration des rapports ainsi qu'au développement des projets citoyens en matière d'éducation.

Compte tenu des éléments présentés, il nous est apparu important de mieux cerner l'aspect problématique de la reconnaissance des nouveaux projets. Il serait intéressant de connaître le point de vue des groupes de parents fondateurs, passés et actuels, de même que celui des instances scolaires, pour décrire leurs interactions. Dans le cadre de cette recherche de maîtrise, nous commencerons par étudier le point de vue des parents sur ces interactions. Ce sont les conceptions, c'est-à-dire « les façons de voir et de comprendre » (Grand dictionnaire terminologique, 2017) des parents que nous documenterons. Nous nous attarderons aux facteurs facilitants et aux facteurs de résistance perçus par les groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative lors de leurs démarches auprès des commissions scolaires du Québec. C'est la raison pour laquelle cette exploration répondra à cette question générale de recherche :

« Quelles sont les conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui 1- favorisent ou 2- contraignent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec? ».

Deux sous-groupes de parents ont été approchés : ceux qui travaillent encore à l'ouverture d'une école alternative et ceux qui ont réussi à ouvrir leur école. Le chapitre de la méthodologie décrira comment le choix des participants prend en compte les conceptions de ces deux groupes.

DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE THÉORIQUE

La problématique présentée au premier chapitre a permis de contextualiser le mouvement des écoles alternatives publiques au Québec et de cerner certaines controverses les entourant. Elle a mené à se questionner sur les conceptions qu'ont des groupes-fondateurs¹² quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leurs démarches. Afin d'élaborer un cadre théorique apte à appuyer cette recherche dans le domaine de l'administration de l'éducation, ce questionnement sera situé dans le domaine de la gouvernance de l'éducation et plus particulièrement dans le contexte de la structure démocratique institutionnelle du système éducatif. Aussi, le cadre théorique choisi devra tenir compte de la participation des acteurs « de la base » dans la procédure d'ouverture de ces écoles, c'est-à-dire les parents. D'ailleurs, nous avons vu au chapitre précédent que la LIP met les parents au cœur de la demande d'ouverture d'une école alternative.

En l'absence d'assises théoriques provenant d'études antérieures au sujet du processus d'ouverture de ces écoles au Québec et de cette forme particulière d'implication collective des parents, c'est une théorie normative de la gouvernance qui a été choisie comme cadrage théorique. Il s'agit de la théorie de la gouvernance réflexive élaborée par Jacques Lenoble, Marc Maesschalck et leur équipe du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain. Elle a été, par la suite, adaptée au domaine de l'éducation par Christine Brabant, professeure-chercheure en administration de l'éducation à l'Université de Montréal et chercheuse associée au CPDR. Cette théorie est issue des sciences sociales et de la philosophie politique pragmatique. Ses propositions éthiques et philosophiques renvoient à un idéal de référence d'un point de vue politique et démocratique.

¹² Afin d'alléger le texte, je nommerai les groupes de parents qui œuvrent à l'ouverture d'une école alternative publique les *groupes-fondateurs*.

Dans ce chapitre, nous définirons premièrement le concept général de gouvernance pour ensuite présenter la théorie de la gouvernance réflexive. Nous expliciterons à ce moment en quoi les bases de cette théorie normative proposent un idéal démocratique qui favorise l'expression des acteurs collectifs et leur prise de pouvoir dans le système démocratique. Nous énoncerons deuxièmement quelques caractéristiques de la gouvernance réflexive, soit son pragmatisme, son contextualisme et sa réflexivité. Troisièmement, nous préciserons le processus d'apprentissage de l'action collective et politique des acteurs de la base qui, selon la conception de Maesschalck (2005), est nécessaire à la prise en charge du changement par les acteurs. Quatrièmement, les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception (Maesschalck, 2005) exposeront la fragilité qui découle de la position du sujet en relation avec l'institution. Finalement, nous présenterons une analyse des limites et des contraintes des dispositifs institutionnels actuels de participation des parents du point de vue des propositions de démocratie et de gouvernance réflexive de Maesschalck, ce qui mènera à nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1. La théorie de la gouvernance réflexive

Premièrement, il est nécessaire de définir le concept de gouvernance tel que nous l'entendons. En effet, Björk et Johansson (2001) nous rappellent que « *There are almost as many ideas of governance as there are researchers in the field*¹³ » (p. 2).

Selon Hufty (2007) la notion de gouvernance peut être entendue comme : 1) synonyme de gouvernement, ce qu'il faudrait toutefois éviter, cette signification provenant surtout de l'usage historique; 2) cadre normatif, approche utilisée par la Banque Mondiale depuis la fin des années 1980 et; 3) cadre analytique pour les systèmes de coordination non

¹³ Traduction libre : Il y a presque autant d'idées de ce qu'est la gouvernance que de chercheurs dans le domaine.

hiérarchiques. Ces systèmes « se caractérisent par les propositions générales suivantes : les acteurs et les lieux de prises de décision sont multiples et divers, les relations entre les acteurs sont horizontales et non verticales, les interactions sont auto-régulées » (section 2).

La notion moderne de gouvernance est apparue dans le sillage de la mondialisation de l'économie. De fait, elle représentait de nouveaux types d'organisation au sein des entreprises. Lessard (2006) affirme que l'idée principale qui la sous-tend est que les gouvernements actuels n'ont plus le monopole de la « puissance légitime » et que d'autres instances doivent contribuer au maintien de l'ordre et participer à la régulation économique et sociale. Selon plusieurs auteurs (Hermet, Kazancigil et Prud'homme, 2005; Pierre et Peters, 2000), l'utilité de la gouvernance se justifie par le caractère plus complexe de l'administration publique aujourd'hui.

La définition de la gouvernance choisie pour cette étude est celle que donne Maesschalck (2001), c'est-à-dire la « totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes » (p. 313). Cette définition s'éloigne des modèles de gouvernance légalistes et hiérarchiques pour s'approcher plutôt de la régulation sociale, comme un processus de résolution de problème. Ainsi, l'enjeu est ici de l'ordre de la détermination, par tous les acteurs concernés, d'une action qu'ils mèneront ensemble pour résoudre un problème de vie en commun.

L'approche théorique convoquée pour cette étude est celle de la gouvernance réflexive. Elle repose sur les propositions de gouvernance réflexive et de pragmatique contextuelle développées par Jacques Lenoble et Marc Maesschalck du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain et adaptées au domaine de l'éducation par Brabant (2009, 2010). C'est une théorie développée en réponse à l'insuffisance du droit lorsqu'il s'agit d'assurer les conditions du vivre-ensemble. En effet, ce qui nourrit la théorie de la gouvernance réflexive relève d'une conception de l'éthique sociale et de

l'action collective qui consiste à mieux comprendre et à mieux pratiquer le processus d'apprentissage et de construction des normes sociales comme conditions du vivre-ensemble.

La gouvernance réflexive s'inspire de l'idéal démocratique de Dewey, pour qui le peuple devrait prendre en charge sa propre destinée, particulièrement dans les domaines d'intérêt public, en donnant davantage d'importance à l'action collective citoyenne. Ainsi, la gouvernance réflexive serait un mode de régulation coopératif et réflexif engageant les acteurs collectifs dans le développement, l'établissement et l'évaluation des règles du vivre-ensemble dans un système d'auto-organisation. Elle « s'appuie sur un expérimentalisme démocratique qui consiste en un "double apprentissage social", celui de l'État et celui des individus et des groupes locaux » (Brabant, 2009, p. 11) ce qui suppose qu'elle tente de mieux comprendre le rôle des groupes locaux dans la gouvernance.

La théorie de la gouvernance réflexive convoquée pour ce mémoire offrira une idéalisation, un modèle de ce que pourrait être une gouvernance qui laisserait plus de place aux acteurs collectifs et aux apprentissages de ceux-ci et de l'institution. Parce qu'elle souligne l'importance de la participation des acteurs collectifs et des groupes locaux dans le processus de changement et de construction de nouvelles normes, cette théorie permet de poser une norme avec laquelle comparer la situation des parents-fondateurs avec les autorités scolaires dans leur processus d'ouverture d'une école alternative.

2.1.1. Une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance

Trois concepts sont au centre de la théorie de la gouvernance réflexive : le pragmatisme, la réflexivité et le contextualisme. Le pragmatisme exprime la volonté de cette forme de gouvernance à s'inscrire dans un processus de résolution de problèmes

concrets, plutôt que dans la recherche d'un idéal ou de principes régulateurs. Ainsi, il s'agit de produire des solutions créatives, via un mécanisme qui favorise l'élargissement des potentialités plutôt que par un mécanisme de sélection parmi un ensemble donné de possibles. L'approche pragmatique suppose aussi un soutien de l'apprentissage de l'action collective par les acteurs. Elle se fonde sur un droit égal de tous les acteurs individuels et organisationnels à participer à la recherche de solutions aux problèmes communs. Conséquemment « elle prend acte de toute mobilisation collective en ce sens, accepte les modes spontanés de participation politique et les soutient » (Brabant et Bourdon, 2012, p. 40). Ainsi,

Ces structures de participation *ad hoc* sont considérées comme mieux adaptées à la résolution des nouveaux problèmes relevant de l'intérêt public que les dispositifs participatifs instaurés a priori par l'institution (comme les conseils d'établissement, par exemple). De plus, leur inclusion dans les processus de résolution de problème serait plus susceptible de transformer des structures de résistance potentielles en un cercle de partisans des normes ainsi générées. (Brabant et Bourdon, 2012, p. 40)

Cette gouvernance est réflexive, puisqu'elle s'appuie sur l'expérience des acteurs et s'inscrit dans un processus d'apprentissage et d'expérimentation, dans un mode de fonctionnement ouvert à la révision de ses propres mécanismes, cela afin d'assurer l'apprentissage institutionnel nécessaire au fil du processus de l'action collective. Autrement dit, devant un défi de gouvernance, il s'agit de mettre en valeur et de soutenir les diverses possibilités, nécessités et formes d'apprentissage qui s'ouvrent à l'ensemble des acteurs individuels pour assurer un renouvellement institutionnel. En ce sens, une gouvernance réflexive procède par un effet miroir sur elle-même.

Enfin, le contextualisme réfère à la spécificité de chaque contexte. Il insiste sur l'importance du contexte dans la production normative, incontournable en ce qui concerne l'applicabilité des normes, en tant que modalisateur de la norme qui vient d'« en haut » ou d'informateur de la norme générée d'« en bas ». Ainsi, chaque groupe-fondateur ou même chaque membre du groupe peut être considéré comme un contexte spécifique ayant ses propres limites, possibilités, ressources et besoins.

Selon cette perspective, on peut penser que les groupes-fondateurs sont un « lieu » de production de nouvelles interactions qui pourraient permettre au système éducatif d’appréhender ses limites et ses possibilités de développement. En effet, l’effet miroir (réflexif), ainsi que le fait de l’extériorité de ces groupes par rapport au système éducatif, permettraient au système d’éviter « le piège d’une autoréférentialité dans la détermination et la poursuite de sa finalité » (Brabant et Bourdon, 2012, p. 41).

En résumé, la théorie de la gouvernance réflexive propose une approche de la gouvernance qui prévoit l’espace participatif, la réciprocité et la réflexivité nécessaires pour que les différents acteurs s’approprient une participation au changement en éducation. L’éthique de la gouvernance qui nourrit ces conceptions met les acteurs collectifs au centre de l’affirmation de leur volonté, de leur action et de leur contexte. Elle favorise leur expression et leur prise de pouvoir dans le système démocratique (Lenoble, 2002, cité dans Brabant, 2010). En considérant que les groupes-fondateurs sont des acteurs collectifs qui produisent des espaces d’expérimentation collective, démocratique et de transformation des pratiques sociales, on peut poser l’hypothèse que l’intérêt de l’institution scolaire envers ces groupes est alors souhaitable pour faire évoluer la gouvernance de l’institution. Or pour assurer la réussite de cette démarche de participation au changement et pour que cette action collective se manifeste, un passage de l’acteur individuel à l’acteur collectif et politique est nécessaire. La prochaine section exposera les apprentissages nécessaires à cette transition.

2.1.2. L’apprentissage de l’action collective et politique des acteurs de la base

Selon Brabant (2010), le phénomène d’action collective apparaît lors du regroupement d’acteurs individuels face à une contrainte institutionnelle. La première étape est celle du regroupement de solidarité, c’est-à-dire d’un groupe où il y a un partage du vécu souffrant par rapport à l’institution, une mise en commun des ressources et un

certain soutien mutuel. Par la suite, il y a transformation du regroupement de solidarité lorsqu'émergent « la création d'une identité, le partage de connaissances [et] l'obtention d'une reconnaissance interne et externe » (Brabant, 2009, p. 16). La troisième étape est l'apparition d'un savoir propre à la collectivité, issu du processus d'apprentissage collectif (Brabant, 2010). Enfin, la dernière étape correspond à l'évolution de la pratique et de la réflexivité du groupe vers une « réflexivité structurante [de cette] pratique visant à construire une forme de vie commune » (Brabant, 2009, p. 17).

Maesschalck (2005, cité dans Brabant, 2009) explique que la dernière étape de la construction de l'action collective est celle de l'apprentissage politique. Les éléments de l'apprentissage politique sont les suivants : la construction d'un « nous » explicite, autrement dit la construction d'un « sens de la réciprocité et l'incorporation d'une règle de reconnaissance des efforts et des compétences d'autrui » (p. 20) ; la création d'une représentation collective et sociale issue « d'une ouverture à différents points de vue afin de générer une attitude réciproque d'intérêt et d'ouverture » (p. 21) ; enfin, la présence d'une délibération politique au sein du groupe et d'interactions politiques du groupe avec les institutions.

Brabant (2010, 2012) éclaire aussi le processus d'apprentissage nécessaire à la constitution d'un acteur collectif « apte à participer de façon réfléchie, active et démocratique au renouvellement de l'institution éducationnelle dans ce cadre de gouvernance » (2012, p.33). Elle identifie des apprentissages pragmatiques « qui concernent la mise en place par le groupe des conditions pratiques de réalisation d'un projet » (p.33) et des apprentissages génétiques « qui concernent la genèse de l'acteur collectif » (p.33). Parmi les apprentissages génétiques, l'acquisition de certaines habiletés collectives s'avère soutenir les groupes quant à leur confiance vis-à-vis de l'institution. Il s'agit d'habiletés discursives, réflexives, décisionnelles et procédurales. Ces habiletés leur permettent une attitude plus confiante et ouverte dans leurs relations avec l'institution (Brabant, 2010; Brabant et Bourdon, 2012).

Le processus de construction de l'action collective et d'apprentissage politique ainsi que le passage de l'action individuelle à l'action collective peuvent aussi être analysés sous l'angle de la relation entre le sujet et l'institution. La prochaine sous-section propose d'examiner la position du sujet dans l'institution, de façon à mieux comprendre les défis relatifs à la place du parent dans le système d'éducation.

2.1.3. La relation entre le sujet et l'institution

Pour mieux comprendre la place du parent dans le système d'éducation ainsi que le défi du passage d'une action individuelle (par exemple l'expression d'une insatisfaction) à une action collective (par exemple la création d'un groupe-fondateur) et mieux en saisir les enjeux, il est pertinent d'analyser la relation entre le sujet et l'institution. Pour ce faire, trois principes décrits par Maesschalck (2004) et repris par Brabant (2010) sont utilisés.

2.1.3.1. Le principe d'opacité

Le principe d'opacité élaboré par Maesschalck s'inspire de la philosophie du sujet dans la lignée de Kant, Husserl, puis Bourdieu, Badiou et enfin Taylor (Maesschalck, 2004, cité dans Brabant, 2010). Ce principe est nommé ainsi en opposition à la notion de transparence dans la nouvelle fonction publique. Ainsi, les rôles des acteurs en relation avec l'institution sont le plus souvent clairement établis, définis, circonscrits en fonction des attentes de l'institution envers eux. Les sujets qui se conforment à cette définition de tâches sont alors en situation de transparence par rapport à l'institution. Toutefois, selon sa conception de la position du sujet dans l'institution, Maesschalck (2004, cité dans Brabant, 2010) « établit que le sujet, par sa nature unique, son identité complexe et sa créativité, dépasse toujours le rôle qu'il occupe au sein d'une organisation » (p. 15). En effet, il arrive que des sujets mobilisent d'autres compétences, des rôles différents, une compréhension nouvelle du rôle qui leur est dévolu ou une créativité dans son exécution.

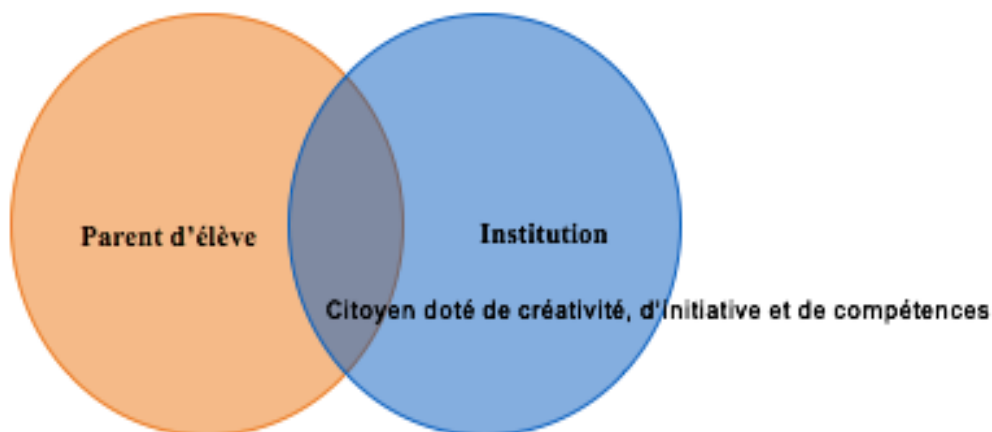
Ils sont alors, selon Maesschalck, en situation d'opacité. Il avance que l'institution compte souvent sur cette opacité des individus pour régler des problèmes nouveaux ou simplement assumer un rôle avec intelligence et jugement. Par contre, cela peut entraîner des inadéquations entre les normes énoncées et leur application, des difficultés de procédure ou des mésententes entre acteurs, dès lors qu'ils s'écartent des rôles prévus.

Le principe d'opacité peut être projeté sur tous les parents en tant que sujets au sein de l'institution éducative. Brabant (2010) explique que :

[L]a créativité, l'initiative et les compétences diverses des parents sont nécessaires à la complexe tâche d'éducation qui leur revient. [...] Toutefois, le système scolaire, comme toute organisation qui définit ses acteurs par leur fonction, maintient le parent dans un rôle de soutien à sa mission et de nécessaire interlocuteur adulte jusqu'à la majorité de l'enfant, ignorant ainsi la capacité d'action, d'engagement et de jugement du parent relativement à l'éducation de son enfant et au renouvellement de l'institution. (p. 144)

La Figure 4 qui suit illustre ce principe, tel que nous l'interprétons dans le cas du parent d'élève en relation avec l'institution scolaire. L'ensemble de gauche représente le rôle du parent d'élève par rapport à son enfant et à ses enseignants. Celui de droite représente le rôle d'un citoyen en relation avec nos institutions démocratiques, tel que le système d'éducation, avec le pouvoir de participation à la gouvernance que cela lui confère. Le parent qui propose l'ouverture d'une école alternative, avec son désir de participation des parents à la cogestion de l'école alternative, sa demande de création d'une école différente, ses valeurs tirées des pédagogies alternatives, sans oublier ses compétences et aspirations personnelles, se trouve dans la zone d'intersection du schéma, soit à la fois dans un rôle de parent très impliqué et dans un rôle de citoyen très engagé en relation avec une institution démocratique. On peut donc le considérer particulièrement « opaque » par rapport à la zone plus restreinte habituellement occupée par le parent d'élève dans une école régulière.

Figure 4. Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'opacité de Maesschalck (2005)



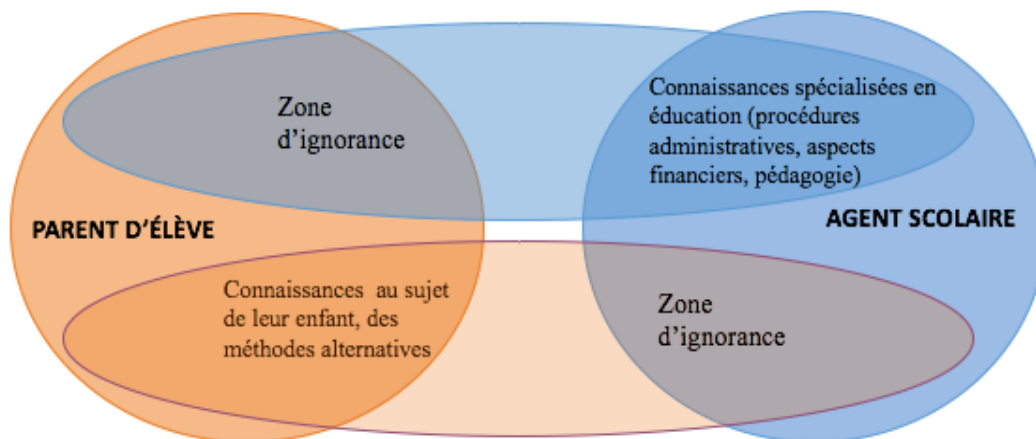
2.1.3.2. Le principe d'ignorance

Le principe d'ignorance, tel que le conçoit Maesschalck (2004), postule que chaque acteur est ignorant du savoir des autres acteurs. Par exemple, l'institution est dans une situation d'ignorance par rapport au vécu et aux connaissances du parent en ce qui concerne son enfant. Elle est aussi, bien souvent, dans l'ignorance des méthodes éducatives alternatives ainsi que des modes de cogestion préconisés dans ces écoles, alors que ce domaine est approfondi par les groupes-fondateurs. La commission scolaire, quant à elle, possède aussi un champ d'expertise, en particulier en ce qui a trait aux procédures administratives et aux aspects financiers, responsabilités dont les parents peuvent être ignorants. Ce sont des zones de spécialisation qui peuvent faire en sorte que chacun manœuvre à son avantage, en profitant des zones d'incertitude de l'autre. Argyris et Schön (1996, cité dans Brabant, 2010) proposent de développer les compétences d'une organisation à partir du principe de « reconnaissance du savoir respectif de chacun des

acteurs (*frame*) en fonction de sa position dans l'organisation, pour permettre un accroissement de réflexivité et la construction de savoirs d'expériences » (p. 145).

La Figure 5, qui suit, illustre ce principe tel que nous l'appliquons à la situation du parent demandeur d'une école alternative qui se trouve en face d'un agent de la commission scolaire n'ayant jamais répondu à une telle demande.

Figure 5. Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'ignorance de Maesschalck (2005)



2.1.3.3. Le principe d'exception

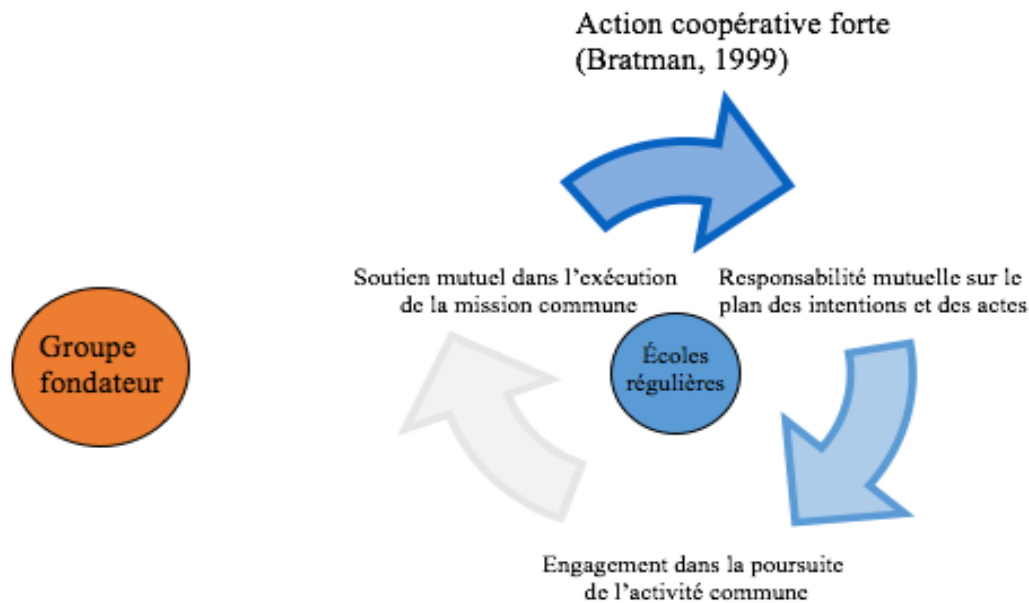
Le troisième principe, appelé « principe d'exception », fait référence à la conception de l'action coopérative partagée de Bratman (1999, cité dans Brabant, 2009). Selon lui, une action coopérative forte suppose « une responsabilité mutuelle au plan des intentions et des actes; un engagement dans la poursuite de l'activité commune; [et] un

soutien mutuel dans l'exécution de la mission qui incombe à chacun (p. 94-95, Bratman, 1999, cité dans Brabant, 2009, p. 15).

Le principe d'exception annonce que tout sujet placé dans une situation d'exception par rapport à un domaine d'activité institutionnelle ou aux normes institutionnelles se trouve vulnérabilisé par cette position. Il peut en résulter des risques et des désavantages. En effet, les institutions sociales sont conçues pour répondre à un besoin partagé par un grand nombre d'individus; par conséquent, une procédure est prévue pour traiter chaque cas d'espèce. Toutefois, ces structures sont habituellement mal adaptées pour gérer des cas exceptionnels.

Selon Maesschalck (2005), alors qu'une action coopérative forte en faveur de la mission institutionnelle devrait favoriser la responsabilité mutuelle, l'engagement et le soutien mutuel, il demeure qu'un sujet se trouvant dans une situation d'exception risque d'en être exclus et ce, parfois pendant toute la durée de sa relation avec l'institution. Le fait que la situation des groupes-fondateurs et des écoles alternatives soit marginale et souvent exceptionnelle pour les commissions scolaires et les autres acteurs scolaires peut expliquer le peu d'intéressement et de réflexion au sujet de l'apport de ces méthodes éducatives pour ces familles. La Figure 6 illustre ce principe en fonction de la situation du groupe de parents désirant profiter de la mesure exceptionnelle prévue à la Loi sur l'instruction publique pour la création d'une école à projet particulier.

Figure 6. Rôle du parent au sein de l'institution éducative, selon le principe d'exception de Maesschalck (2005)



Les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception illustrent « le défi du passage d'une position individuelle du sujet au sein d'une institution à une action collective confiante en sa contribution à l'institution » (Brabant, 2009, p. 17). Premièrement, le principe d'opacité met en lumière l'importance de miser sur l'opacité des individus pour faire profiter l'institution, les enfants et la société de leurs compétences et de leur créativité dépassant le rôle qui leur est assigné. Deuxièmement, le principe d'ignorance souligne l'importance des savoirs d'expérience propres à chaque position et du rapport de réciprocité et d'échange à établir entre eux. Enfin, le principe d'exception expose les risques d'exclusion des groupes-fondateurs à une participation à une action coopérative forte et à ses bénéfices, par exemple l'accès aux ressources coopératives publiques. Ces principes, lorsqu'ils sont reconnus, peuvent ainsi permettre à l'institution de s'engager pour une plus grande justice de son organisation et d'être un moteur de changement.

2.1.4. Pertinence du choix du cadre théorique

La théorie de la gouvernance réflexive convoquée pour ce mémoire est pertinente pour éclairer l'objet de cette recherche car elle permet d'analyser une situation selon laquelle les parents désirent une participation démocratique à une demande de changement, mais pour laquelle il semble avoir des lacunes en termes de gouvernance. Elle pourrait participer à une meilleure compréhension de la façon dont les demandes d'ouverture des écoles alternatives sont reçues par les autorités scolaires ainsi que de la manière dont elles évoluent. Effectivement, elle tient compte des acteurs de la base dans la gouvernance du changement et elle expose les défis relatifs à la position fragile du sujet (le parent) envers l'institution. Elle pose donc une norme idéale, quoique dans une perspective pragmatique, avec laquelle comparer la situation des groupes-fondateurs. Elle a aussi le potentiel d'intégrer des dimensions essentielles au processus d'ouverture des écoles alternatives : elle met les acteurs collectifs au centre de l'explicitation de leur volonté, de leur action et de leur contexte et elle favorise leur expression et leur prise de pouvoir dans le système démocratique (Lenoble, 2002). Elle tient également compte des processus d'apprentissage mobilisés pour la construction et l'intégration des normes. Bref, la gouvernance réflexive s'efforce de créer l'espace nécessaire aux acteurs pour qu'ils s'approprient le changement en éducation.

Dans la prochaine section sera menée une analyse de l'espace participatif des parents dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels, du point de vue des propositions de démocratie et de gouvernance réflexive de l'approche de Maesschalck. Cela permettra d'éclairer le lien entre le cadrage théorique sur la gouvernance et l'objet de cette recherche.

2.2. L'espace participatif des parents dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels

Cette section offre premièrement un aperçu des espaces participatifs actuels réservés aux parents dans les dispositifs scolaires. Elle les analyse ensuite du point de vue des propositions issues de la gouvernance réflexive. Finalement, elle expose les champs d'action participatifs possibles pour les parents qui s'engagent dans le processus d'ouverture d'une école alternative.

Premièrement, clarifions que le système d'éducation québécois est traditionnellement perçu comme une construction démocratique (Levasseur, 2006). Historiquement, la gouverne du système éducatif s'exerce à travers trois paliers : central (le ministère), intermédiaire (la commission scolaire) et l'établissement scolaire. Chaque palier de la structure est développé comme le lieu d'une participation démocratique. Ainsi, l'autorité centrale est détenue par un ministre nommé par le gouvernement élu et la commission scolaire est administrée par des commissaires élus au suffrage universel, détenant de ce fait une légitimité démocratique. L'établissement scolaire, quant à lui, est le lieu d'une participation de la communauté régionale ou locale à travers le conseil d'établissement.

Des rôles collectifs sont offerts aux parents sans être obligatoires. Ces possibilités de participation démocratique peuvent se concrétiser dans l'établissement que fréquente leur enfant par leur contribution à l'organisme de participation des parents (OPP) et au conseil d'établissement (CÉ), ou au niveau de leur commission scolaire grâce au comité de parents (CP) ainsi que comme parent-commissaire au sein du conseil des commissaires (CC) (Després-Poirier et Dupuis, 1999). Il est utile d'offrir un aperçu des fonctionnements de chacune de ces entités afin de bien clarifier l'aspect participatif au sein de ces structures. Cela permet d'en voir les limites et contraintes du point de vue de la situation des parents qui désirent ouvrir une école alternative publique ainsi que du point de vue des propositions de démocratie et de gouvernance réflexive issues de l'approche décrite à la section 2.1.

Voyons d'abord les deux dispositifs de participation des parents au niveau de l'établissement d'enseignement. L'OPP est un regroupement de parents à l'intérieur d'une école qui a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif. Elle offre des avis et encourage la participation des parents. De fait, la LIP stipule que

l'organisme de participation des parents peut donner son avis aux parents du conseil d'établissement sur tout sujet qui concerne les parents ou sur lequel les parents du conseil d'établissement le consultent. (Art. 96.3.)

Les parents peuvent former un OPP au sein de l'établissement que fréquentent leurs enfants au cours de l'assemblée générale des parents. Le cas échéant, cette assemblée « en détermine le nom, la composition et les règles de fonctionnement et en élit les membres » (LIP, art. 96). L'assemblée générale peut créer autant d'OPP qu'il y a de bâtiments qui composent l'école (Proulx et Charland, 2009).

Le CÉ est un lieu d'information, d'échange et de concertation entre les élèves, les parents, la direction de l'école et les membres du personnel. Il est constitué de parents, d'employés de l'école, d'élèves (si l'école offre l'enseignement de 4^e et 5^e secondaire) et de représentants de la communauté. Le CÉ est apparu lors des changements structureux opérés au Québec à la suite de l'adoption de la loi 180 (loi modifiant la LIP) en 1997 et de la refonte des rôles et responsabilités entre les trois niveaux organisationnels du système d'éducation. Ainsi, depuis ces changements, l'État québécois maintient son pouvoir d'orientation et d'encadrement, mais une certaine décentralisation s'effectue au niveau du pouvoir organisateur régional (les commissions scolaires) vers les établissements.

De façon générale, le conseil d'établissement détient des pouvoirs importants dans le domaine des orientations tandis que le directeur ou la directrice [de l'établissement] veille à la qualité des services éducatifs rendus, assure la direction pédagogique et administrative et gère les ressources mises à la disposition de l'établissement par la commission scolaire. (Fédération des comités de parents, 2009, p. 1)

L'adoption, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif de l'école ainsi que l'approbation de son plan de réussite sont des éléments du mandat du CÉ. Le CÉ approuve également les règles de conduite, les modalités d'application du régime pédagogique, le temps alloué à chaque matière, l'utilisation des locaux, etc. Sa composition, d'au plus vingt membres, doit présenter un nombre égal de parents et de représentants des membres du personnel. La direction de l'école participe également aux rencontres, mais n'a pas droit de vote (LIP, art. 45). C'est un parent qui a le mandat de présider le conseil.

Alors que le CÉ et l'OPP œuvrent au sein de l'école et pour l'école, le CP est quant à lui un comité consultatif de la commission scolaire. Il est constitué d'un membre élu par l'assemblée des parents de chaque école de la commission scolaire ainsi que d'un représentant du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Son rôle premier est de représenter les intérêts des parents au sein de la commission scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

Finalement, les parents peuvent se faire élire comme commissaires au CC de la commission scolaire. Quiconque en a le désir peut soumettre sa candidature à un poste de commissaire et il n'y a nul besoin d'être parent pour se présenter. Les commissaires sont élus lors des élections scolaires qui ont lieu tous les quatre ans. Par contre, puisqu'il est ici plutôt question des espaces participatifs et démocratiques dévolus aux parents, il convient de parler davantage de la possibilité d'exercer un rôle comme parent-commissaire. Les parents-commissaires sont des représentants du comité de parents et sont choisis par eux. Ils sont au nombre de trois ou quatre, dont au moins un choisi parmi les représentants des écoles qui dispensent l'enseignement primaire, au moins un choisi parmi les représentants des écoles qui dispensent l'enseignement secondaire et au moins un choisi parmi les parents d'élèves handicapés et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'article 148 de la LIP stipule qu'un commissaire représentant du comité de parents « a les mêmes droits, pouvoirs et obligations que les autres

commissaire », sauf en ce qui concerne le vote et la nomination. En effet, contrairement aux autres commissaires, les parents-commissaires n'ont pas le droit de vote lors des délibérations du conseil des commissaires ou du comité exécutif et ne peuvent occuper le poste de président ou de vice-président de la commission scolaire (LIP, art. 148). Aussi, ils sont élus chaque année plutôt qu'aux quatre ans. La fonction première et la plus attendue du parent-commissaire est celle de porte-parole du comité de parents (LIP, art. 192).

Ces quatre espaces participatifs permettent aux parents d'exercer un rôle collectif et démocratique. Or, leur permettent-ils de le faire dans une optique de gouvernance réflexive? Et comment les parents demandeurs d'ouverture d'une école alternative (souvent des parents dont les enfants ne sont pas encore inscrits à l'école) peuvent-ils y participer? Il faut s'interroger à savoir si ces espaces sont conçus pour permettre une participation de tous les acteurs concernés par la résolution des nouveaux problèmes relevant de l'intérêt public en éducation. Il faut aussi se demander dans quelle mesure ces instances permettent un mode de régulation coopératif engageant tous les acteurs collectifs dans un système d'auto-organisation.

Premièrement, en ce qui concerne l'OPP, son mandat concerne uniquement les parents de l'établissement, concerne la vie de cet établissement et est clairement identifié comme étant consultatif. L'OPP ne semble donc pas être accessible ni utile pour les parents-fondateurs. Il ne constitue pas non plus un espace de participation et d'apprentissage démocratique propice à faire évoluer l'institution et les acteurs collectifs sur le plan de la gouvernance, comme le suggère la théorie de la gouvernance réflexive. Son but est de promouvoir la participation des parents à l'intérieur de l'école en organisant des activités qui vont soutenir cet objectif. Par ailleurs, concernant directement notre objet de recherche, c'est-à-dire le processus d'ouverture d'une école alternative, l'OPP n'a pas le mandat de recevoir ce type de demande, n'a pas les dispositifs nécessaires pour la traiter et n'a aucun pouvoir sur les décisions la concernant.

Deuxièmement, le CÉ semble offrir plus d'espace de participation démocratique des parents. En effet, il adopte, réalise et évalue le projet éducatif de l'école. Il est imaginable qu'un groupe de parents dont les enfants fréquentent tous la même école régulière s'engage dans une participation au CÉ avec l'intention de faire du projet éducatif un projet alternatif. Cependant, une limite à envisager est qu'il est probable que les enfants des parents qui s'engagent dans un processus d'ouverture d'une école alternative ne fréquentent pas tous la même école. Dans ce cas, les parents du groupe ne feraient pas partie d'un même CÉ. Aussi, tous les parents membres d'un groupe-fondateur n'ont pas nécessairement un enfant d'âge scolaire et n'ont donc pas encore l'occasion de faire partie d'un CÉ. Par ailleurs, le mandat du CÉ s'applique à une école déjà existante et aux problèmes qui la concernent. Il n'a pas non plus pour fonction d'ouvrir un dialogue et de soutenir l'action collective d'acteurs qui lui sont extérieurs, ni de répondre au type de changement appelé dans le contexte du processus d'ouverture d'une école alternative initié par un groupe de parents. Dans ce sens, il s'écarte des propositions de la théorie de la gouvernance réflexive.

Troisièmement, la participation de parents au CP d'une commission scolaire semble difficile à réaliser dans l'optique d'une gouvernance réflexive. Ce comité est consultatif ; il a pour fonction de promouvoir la participation des parents aux activités de la commission scolaire et de répondre aux différentes consultations qui leur sont acheminées. Certes, il peut donner son avis sur tout sujet propre au fonctionnement de la commission scolaire. Il doit aussi (et surtout) transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins identifiés par ses membres suite à diverses consultations faites auprès des représentants des parents des diverses écoles. Or, on peut difficilement imaginer que les parents représentants des parents de ces écoles partagent le souhait de faire ouvrir une école alternative. De plus, il n'y a pas de travail coopératif entre le CP et la commission scolaire. Il ne semble donc pas être question d'un accompagnement par la commission scolaire de l'appropriation par les parents d'un processus de changement ou de création de nouvelles normes en éducation.

Enfin, le parent-commissaire exerce ses fonctions au CC, qui est un espace plus stratégique pour promouvoir l'ouverture d'une école alternative. En effet, le CC est identifié dans la LIP comme intervenant dans l'ouverture d'une école alternative. Un parent qui souhaite l'ouverture d'une école alternative pourrait se faire élire comme parent-commissaire. Toutefois, les parents-commissaires sont choisis parmi les parents représentants des écoles existantes au CP, ce qui exclut nombre des parents des groupes-fondateurs. Il pourrait aussi tenter de convaincre un commissaire ou un parent-commissaire déjà en place du bienfondé de ce projet. Cette personne pourrait susciter une réflexion concernant ce projet au sein du CC. En travaillant ainsi de l'intérieur, elle pourrait favoriser les démarches du groupe-fondateur. Notons cependant que les parents-commissaires n'ont pas droit de vote lors des décisions du CC, ce qui s'avère une limitation, autant en rapport avec la théorie de la gouvernance réflexive qu'en rapport avec notre objet de recherche.

Le modèle de gouvernance scolaire actuel, bien qu'il accorde une certaine voix aux parents par les CÉ, les CC, et les consulte grâce aux OPP et au CP, ne prévoit pas de mécanisme qui puisse permettre un dialogue avec les groupes-fondateurs. En effet, les groupes-fondateurs, composés de parents dispersés géographiquement entre les établissements de la commission scolaire (puisque, le cas échéant, leurs enfants ne vont pas nécessairement aux mêmes écoles), n'ont pas le pouvoir participatif dévolu aux participants du CÉ, de l'OPP ni du CP. En fait, la population des groupes-fondateurs couvre un territoire plus grand que celui des CÉ, de l'OPP et a un objectif plus ciblé que celui du CP ou du CC. À la lumière de notre analyse de la structure de participation actuelle, nous pouvons douter qu'elle permette la prise en compte de l'action collective des parents qui demandent l'ouverture d'une école alternative publique, dans une perspective de gouvernance réflexive.

La conclusion du cadre théorique

Le cadre théorique a décrit les éléments composant la théorie de la gouvernance réflexive, soit les facteurs pragmatiques, contextuels et réflexifs grâce auxquels différents acteurs peuvent participer au changement en éducation. À cette fin, le processus de construction de l'acteur collectif sous-entend des apprentissages contribuant à l'action collective et politique. Les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception mettent en lumière certaines caractéristiques des relations entre un sujet et une institution publique. Enfin, dans une perspective de gouvernance réflexive, l'analyse des espaces participatifs des parents dans le système démocratique scolaire actuel révèle de possibles limites au processus d'ouverture d'une école alternative mené par un groupe de parents, bien que la LIP les désigne comme initiateurs obligés d'un tel projet. Cette recherche pourra infirmer ou confirmer ces limites.

2.3. Les objectifs spécifiques de la recherche

La pertinence pédagogique et sociale des écoles publiques alternatives découle des principes d'innovation et de démocratie qui leur sont inhérents. Ainsi, leur modèle de gestion, selon lequel la participation des parents peut se traduire par de la cogestion et de la coéducation, attire un certain nombre de parents et les amène à aspirer à l'ouverture d'une école publique alternative dans leur région. Toutefois, malgré une législation favorable à ces projets, des réticences demeurent du côté des commissions scolaires, possiblement accentuées par le manque de clarté et de précision de cette législation quant aux procédures à suivre pour l'ouverture d'une école alternative. Ce constat nous conduit à poser la question générale de recherche suivante, aussi présentée à la fin du premier chapitre : « quelles sont les conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui 1- favorisent ou 2- contraignent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec? »

Au regard de cette problématique, et dans le contexte d'une recherche exploratoire en l'absence d'un corpus de recherche sur le sujet, un cadre théorique prospectif et philosophique a été choisi pour soutenir la lecture de la situation. Considérant la place importante des parents dans le processus d'ouverture d'une école alternative et le caractère innovant de ce projet, la théorie de la gouvernance réflexive semble être un modèle apte à poser une norme avec laquelle travailler. Effectivement, elle accorde une place essentielle aux acteurs de la base dans la gouvernance du changement par son approche pragmatique, contextuelle et réflexive de l'action collective. En outre, les principes d'exception, d'ignorance et d'opacité pourraient expliquer certaines résistances de l'institution par rapport au parent. Enfin, l'analyse des espaces participatifs des parents dans le système démocratique scolaire actuel à la lumière de la théorie choisie suggère des limites et des contraintes pour l'ouverture d'une école alternative menée par un groupe de parents. Il pourrait donc être pertinent de vérifier si ces limites sont présentes sur le terrain et d'examiner si les groupes-fondateurs ont pu utiliser les espaces participatifs. Si oui, quelles ont été les stratégies des parents à l'intérieur de ceux-ci et quels rôles ont joué les élus dans ce processus.

Dans cette perspective, nous posons ces objectifs spécifiques :

- décrire les facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec ;
- déterminer si ces facteurs s'expliquent par les principes d'opacité, d'ignorance ou d'exception et correspondent aux approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive.

TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre expose la démarche méthodologique mise en place pour atteindre les objectifs de recherche décrits à la fin du chapitre précédent. Premièrement, nous établirons le type de recherche en explicitant nos choix méthodologiques et épistémologiques. Deuxièmement, nous décrirons notre procédure de recrutement des participants et ferons un portrait des parents retenus. Troisièmement, nous présenterons le processus de collecte de données ainsi que celui de l'analyse. Finalement, les considérations éthiques de la recherche seront énoncées.

3.1. Une recherche qualitative exploratoire et descriptive

Cette recherche met l'accent sur la compréhension et repose « sur l'interprétation des phénomènes à partir de significations fournies par les participants » (Fortin, 2006, p. 30). Ainsi, elle est menée dans une perspective qualitative qui nous permet de « comprendre le sens de la réalité sociale » (Fortin, 2010, p. 30) des groupes-fondateurs. Par ailleurs, elle est de nature exploratoire (Fortin, 2010) car elle s'attarde à un sujet encore peu étudié pour en faire un premier portrait. Elle est descriptive aussi, puisqu'elle a pour but de rendre compréhensibles des réalités complexes en documentant l'expérience des acteurs (Fortin, 2010). En effet, le but de cette recherche n'est pas de développer une théorie ni un modèle explicatif, prédictif ou prescriptif, mais de décrire qualitativement une expérience, à travers les conceptions des acteurs.

3.2. Les participants

Les acteurs étudiés dans cette recherche sont l'ensemble des parents qui se sont engagés dans les démarches d'ouverture d'une école publique alternative, primaire ou secondaire, au Québec. Cette recherche sollicite la contribution de deux catégories de participants : des parents ayant participé à l'ouverture d'une école existante ainsi que des parents présentement actifs dans un groupe visant l'ouverture d'une telle école. Par ailleurs, ces personnes doivent avoir eu des interactions avec une commission scolaire concernant ces démarches.

Puisque chaque système scolaire a ses propres spécificités, cette étude se limite au contexte québécois. Par conséquent, les acteurs étudiés doivent avoir fait les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec. Aussi, puisque le système scolaire québécois et sa gouvernance ont considérablement changé depuis la fin des années 1990, n'ont été retenus que les parents qui ont été impliqués dans l'ouverture d'une école alternative après l'an 2000. Ce choix se justifie aussi par le fait que les souvenirs des événements risquent d'être beaucoup moins précis avant cette date.

3.2.1. Le choix des participants

Premièrement, notons que les acteurs étudiés n'ont fait l'objet d'aucune forme de recensement, ce qui ne permet pas un regard d'ensemble. Nous savons toutefois que les groupes-fondateurs sont dispersés à travers le Québec, tout comme les écoles alternatives déjà en place. Aussi, nous ne connaissons pas l'ensemble théorique des participants. Par conséquent, afin de sélectionner les participants de cette recherche, j'ai identifié les participants par choix raisonné (Fortin, 2010). Selon Lamoureux (2006), ce choix est motivé quand le but n'est pas d'étudier une population, mais bien d'explorer un phénomène. Le choix est raisonné, puisque certains critères doivent être remplis par les participants pour bien répondre aux besoins de cette étude. Par conséquent, les parents ont été délibérément choisis pour leur représentativité au sens sociologique par rapport à

l'objet de recherche. Les critères d'inclusion étaient : 1) la participation active (passée ou présente) à un groupe-fondateur et 2) le volontariat.

Pour étudier divers parcours, nous avons sélectionné cinq parents issus chacun d'un groupe différent ayant réussi à ouvrir une école alternative et cinq parents membres de cinq nouveaux groupes-fondateurs engagés actuellement dans des démarches avec une commission scolaire, pour un total de 10 participants. Ici, comme l'indique Fortin (2010), « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, ce qui se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (p. 243). Nous avons donc porté une attention particulière à ce phénomène.

Chaque participant s'est exprimé à titre de témoin des interactions de son groupe avec la commission scolaire. Nous sommes consciente que ses propos reflètent ses perceptions individuelles. Toutefois, nous croyons qu'il y a davantage d'écart entre les témoignages d'individus issus de différents groupes qu'entre ceux de plusieurs individus d'un même groupe. C'est pourquoi nous avons jugé que nos données seraient plus complètes en interviewant un parent par groupe, avec plusieurs groupes, plutôt que plusieurs individus d'un même groupe. En effet, puisque l'intention de la recherche était d'explorer l'interaction entre les groupes-fondateurs et les instances scolaires, il importait d'avoir un nombre suffisant de groupes pour satisfaire cette intention.

Par ailleurs, si plusieurs individus issus d'un même groupe désiraient s'engager comme participant à la recherche, et qu'ils satisfaisaient également les critères de sélection, nous avons choisi celui dont la disponibilité et la mobilité pour l'entrevue nous convenaient le mieux.

3.2.2. Le recrutement des participants

Le recrutement des participants a été progressif. Une première discussion avec le directeur du RÉPAQ, Pierre Chénier, a fourni une liste de personnes ayant réussi l'ouverture de cinq écoles alternatives publiques au cours des dix dernières années. Nous avons envoyé un courriel à ces personnes en vue d'établir un premier contact, de présenter brièvement le projet de recherche et de sonder leur intérêt (cf. annexe 1). En ce qui a trait aux groupes qui œuvrent actuellement à l'ouverture d'une école, nous avons établi une liste de ceux qui ont créé une page *Facebook* ou un site internet pour leur projet. Lorsque les informations pour prendre contact avec eux étaient fournies, nous leur avons envoyé notre courriel d'invitation.

Au total, une quinzaine de personnes ont répondu positivement. Des échanges de courriel et des appels ont eu lieu entre l'étudiante-chercheuse et ces personnes intéressées afin de répondre à leurs questions et déterminer, le cas échéant, le lieu et le moment de l'entrevue.

Nous avons arrêté notre choix en fonction des disponibilités de chacun, d'une part, et de la dispersion géographique des groupes, de l'autre. En effet, nous voulions avoir une perspective de différents milieux, et non de la grande région de Montréal seulement, d'où provenait la majorité des groupes. Ainsi, nous pouvions avoir des groupes ayant travaillé avec différentes commissions scolaires, donc possiblement avec différents styles de gestion ou différents bagages de connaissances relativement aux écoles alternatives. Particulièrement, nous souhaitions avoir le témoignage de parents ayant interagi avec des commissions scolaires qui n'avaient pas encore d'école alternative sur leur territoire, ce qui n'est pas le cas des commissions scolaires de la grande région de Montréal. Ce choix procédait du désir d'analyser certaines des situations à la lumière du principe d'exception (Maesschalck, 2005) décrit à la section 2.1.3.3 du précédent chapitre.

3.2.3. Les parents participants

Au terme de la phase de recrutement, 10 parents répondant aux critères de sélection (provenant de cinq groupes travaillant à l'ouverture d'une école publique alternative et de cinq groupes l'ayant réussie) ont accepté de participer à cette recherche. Un formulaire d'information sur les participants (cf. annexe 2) leur a été distribué à la fin de chaque entrevue, afin de pouvoir dresser un portrait sociodémographique des participants.

Les participants sont neuf femmes et un homme¹⁴, âgés de 32 à 60 ans, avec un âge médian de 39 ans. Tous ont complété au minimum un niveau d'études équivalent au baccalauréat et six d'entre eux ont complété une maîtrise ou un doctorat. L'ensemble des participantes exerce des activités professionnelles rémunérées au moment de l'entrevue. Quatre occupent un emploi dans le domaine de l'éducation (enseignement primaire, secondaire ou collégial). Les revenus annuels bruts des familles varient entre 40 000 dollars à plus de 100 000 dollars par an, avec une moyenne avoisinant les 80 000 dollars par an.

Les participantes ont entre un et trois enfants, sauf une qui n'en a pas. Parmi les participantes issues d'un groupe ayant réussi l'ouverture d'une école alternative publique, une n'y a pas envoyé ses enfants puisqu'ils n'étaient plus d'âge scolaire (primaire) au moment de l'ouverture et une autre a décidé de les laisser inscrits dans leur école d'origine. Parmi les participantes travaillant à l'ouverture d'une école alternative, deux ont choisi l'apprentissage en famille (l'« école à la maison »), faute d'avoir une école alternative dans leur milieu.

¹⁴ Puisque neuf participants sur dix sont des femmes et pour préserver l'anonymat du seul homme, nous poursuivrons avec le terme « participantes » pour la suite du mémoire.

Chez les groupes ayant réussi l'ouverture d'une école alternative, les démarches ont duré en moyenne deux ans et demi, à partir de la première interaction avec la commission scolaire, soit au minimum un peu moins de deux ans et au maximum trois ans et demi. Les participantes des groupes œuvrant toujours à l'ouverture de leur école font état de rencontres depuis deux ans et demi aussi en moyenne, un groupe y travaillant depuis presque cinq ans et un autre depuis deux ans.

3.3. La collecte de données

3.3.1. La méthode de collecte de données : l'entrevue semi-structurée

Pour réaliser cette recherche exploratoire, nous avons utilisé l'entrevue semi-structurée comme outil de collecte de données. Selon Poupart et ses collègues (1997), l'entrevue constitue une méthode de recherche pertinente lorsqu'on cherche à obtenir une information détaillée sur l'opinion, les pensées, les expériences et les sentiments des gens. Comme le suggèrent ces auteurs, elle est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (p. 175).

L'entrevue semi-structurée, parfois nommée semi-dirigée, ou semi-directive, fait appel à un guide d'entrevue dont les questions et les sujets importants sont définis, mais selon laquelle une certaine flexibilité entoure le libellé des questions, ainsi que des questions de vérification et des questions de suivi potentielles (Fortin, 2010). Par ailleurs, les réponses sont libres et l'ordre des questions peut changer selon le cours de la conversation. Toutefois, les mêmes points principaux sont abordés à chaque entrevue (Fortin, 2010).

Même si nous savons que cet outil comporte quelques inconvénients, comme le fait qu'il soit chronophage (Fortin, 2010), nous considérons que les avantages sont prépondérants. En effet, les entretiens individuels permettent d'aborder des sujets délicats, les données recueillies ont un contenu riche et le répondant est libre de répondre ce qu'il veut,

contrairement à d'autres formes de collecte de données plus dirigées (Fortin, 2010). Aussi, ce type d'entrevue permet une plus grande flexibilité qu'une entrevue structurée, tout en permettant de garder la conversation centrée sur les thèmes précis issus de la problématique.

3.3.2. L'outil de collecte de données : le guide d'entrevue

Le guide de l'intervieweur a été construit de façon à ce que les participantes narrent avec précision les démarches de leur groupe. Deux guides d'entrevue ont été élaborés, soit un pour les parents dont l'école est ouverte (cf. annexe 3) et un pour les parents qui œuvrent à l'ouverture d'une école alternative (cf. annexe 4). Ils comprennent six sections distinctes qui portent sur des thèmes et des sous-thèmes qui assurent une lecture large de la situation, par exemple en amenant les participantes à expliciter autant les appuis des individus qu'elles ont rencontrés que les facilitants apportés par la structure de l'organisation. Les premières sections utilisent une stratégie de narration chronologique où les éléments les plus marquants vécus par les participantes sont exprimés. Les sections suivantes exigent un premier niveau d'analyse de la part des participantes, qui nous permet de leur faire préciser leur discours et de le diriger vers les composantes des thèmes et des sous-thèmes choisis. Voici les principales sections de ces guides :

- A) le fonctionnement interne du groupe et sa genèse : les individus, le type de rencontres, le type de suivis, les raisons pour lesquelles le groupe a été créé;
- B) les principales étapes, la progression vers l'ouverture de l'école : la création d'un référentiel, les démarches politiques, les démarches publicitaires, la campagne de financement, les rencontres d'information, les rencontres avec les instances de la commission scolaire, les rencontres avec les directions et les enseignants;
- C) les appuis rencontrés : de la part d'individus, de groupes, des appuis d'ordre financier, politique ou de mentorat;

- D) les difficultés rencontrées : de la part d'individus, de groupes, d'ordre financier ou politique, lié à la préparation du groupe, aux forces syndicales;
- E) les commentaires et les suggestions.

3.3.3. La validation de l'outil de collecte de données

Pour s'assurer que la planification de l'entrevue soit conforme à nos attentes et que les questions choisies dans le guide d'entrevue correspondent bien aux informations recherchées, nous avons procédé à une pré-expérimentation du protocole d'entrevue avec l'aide d'un parent d'un groupe-fondateur qui n'était pas participante à la recherche. Cette pré-entrevue a permis à l'intervieweuse de se familiariser avec les questions et de vérifier ses habiletés d'interaction nécessaires dans une entrevue (Boutin, 2000).

3.3.4. L'organisation des rencontres avec les participantes

Le guide de l'entrevue a été transmis aux participantes préalablement. Cela leur a permis d'être préparées aux questions de l'intervieweuse. Les entrevues ont été menées par l'étudiante elle-même. Elles ont duré en moyenne 80 minutes, la plus courte étant de 42 minutes et la plus longue de 150 minutes. Chaque participante a été rencontrée par l'intervieweuse une fois. Les entrevues se sont déroulées dans un endroit choisi par les participantes et permettant la confidentialité des propos. Pour obtenir des données détaillées permettant une analyse plus exhaustive, les entrevues ont été enregistrées sur support audio. Cela a rendu possible la production du verbatim des entrevues. Le corpus de textes résultant de la transcription des entrevues constitue les données de recherche. La décision d'enregistrer les entrevues au lieu de prendre des notes est justifiée par le fait que l'étudiante-chercheuse ne peut suivre attentivement les propos du sujet et les noter de manière intégrale si elle doit écrire en même temps. L'ensemble des témoignages retranscrits constitue le matériau soumis à l'analyse.

3.4. L'analyse des données

3.4.1. L'analyse de contenu

Les données recueillies lors des entrevues ont été traitées par l'analyse de contenu, qui est la méthode de traitement des données qualitative la plus courante (Fortin, 2010). Elle consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels qui permet de « dégager les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p. 467). L'analyse de contenu est une procédure reconnue pour identifier les caractéristiques du matériel narratif recueilli (Jones, 2000; Bardin, 1989).

Nous avons suivi les étapes généralement nécessaires à l'analyse de contenu: la retranscription des données, l'élaboration d'une grille d'analyse, le codage des informations et leur traitement (Boutin, 2000). Une attention particulière a été portée à l'étape de la transcription des données. En effet, tous s'entendent sur le fait qu'il convient de transformer le plus fidèlement possible l'expression orale des sujets en expression écrite (Fortin, 2010, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Boutin, 2000).

Dans cette recherche, l'analyse de contenu a été davantage déductive qu'inductive. En effet, notre analyse a été guidée par un postulat théorique, soit l'idéal de la gouvernance réflexive, et le codage a été réalisé à partir 1- des composantes du cadre théorique, 2- d'une classification présentée dans la prochaine sous-section (3.4.2.) et 3- d'éléments de la problématique. Nous demeurions toutefois attentive à la possibilité que d'autres thèmes ou catégories émergent des données. Notre approche rejoint alors la position dite *logique inductive délibératoire* de Savoie-Zajc (2004) qui « consiste à utiliser le cadre théorique comme outil qui guide le processus d'analyse » et dont « l'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (p. 140). En effet, l'approche exploratoire et descriptive de l'étude appelle à une grande prudence quant au risque de faire une application trop « mécanique » de la grille d'analyse.

3.4.2. Un élément du cadre d'analyse : les catégories de causes de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008)

Afin que l'analyse des données permette d'illustrer un maximum de dimensions de la problématique, nous avons choisi d'utiliser des catégories tirées de travaux sur la gestion du changement organisationnel. Ces situations peuvent s'approcher de celles que nous étudions. En partant de la proposition que les groupes-fondateurs puissent parfois rencontrer des résistances de la part de certains groupes, que ce soient les enseignants, les commissaires, les directions d'école ou même les parents des écoles régulières, une attention aux causes de ces résistances s'imposait. Ainsi, Bareil (2004, 2008), qui s'intéresse aux préoccupations vécues par les employés (les destinataires du changement) dans un contexte de changement organisationnel, a catégorisé les causes qui pouvaient mener à une certaine résistance de leur part : les causes individuelles, politiques, liées au collectif ou au culturel, à la qualité de la mise en œuvre du changement, au système organisationnel et les causes liées au changement lui-même. Cette catégorisation présente deux intérêts pour notre travail. 1) Elle s'intéresse à des situations de changement; elle ne fait pas l'analyse d'une organisation qui serait fixe, mais d'une organisation qui est en processus de changement, avec des possibilités d'obstacles ou de résistances. 2) Les catégories prennent en compte l'ensemble d'un phénomène social, de l'individu jusqu'à l'organisation. Le Tableau 1 à la page suivante présente ces catégories, assorties d'exemples de leur contenu.

Tableau I. Les causes multiples de la résistance au changement

Individu	Collectif / Culturel	Politique	Qualité de mise en œuvre	Système organisationnel	Changement
<ul style="list-style-type: none"> • mécanismes de défense • Peurs (de perdre des acquis, de ne pas être capable) • Ratio coûts/bénéfices • Pertes: sécurité, pouvoir, utilité, compétences, relations, repère • Dispositions psychologiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Normes sociales • Perte de droits acquis • Système social systémique 	<ul style="list-style-type: none"> • Perte d'autorité, de ressources • Soutien des groupes d'intérêt • Coalition dominante • Influence des sous-groupes • Influence des personnes valorisées • Pouvoir du syndicat • Enjeux de pouvoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Scénario de mise en œuvre • Sensibilisation/Communication • Consultation/Implication • Disponibilité des ressources • Mode d'introduction du changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation • Culture et valeurs • Inertie organisationnelle • Structure 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Repetitive-change syndrome</i> • Cohérence du changement avec les valeurs organisationnelles • Complexité du changement

Adapté de Bareil (2004, 2008)

L'utilisation pour notre mémoire des travaux de Bareil s'arrête à l'usage de ces catégories. Bareil utilise et développe un bagage théorique qui ne sera pas convoqué dans ce mémoire. Aussi, chez Bareil, la classification des causes de résistance au changement est envisagée sous l'angle d'un changement du type *top-down* imposé dans une organisation, ce qui n'est pas le cas dans le contexte des demandes des groupes-fondateurs. Toutefois, elle permet de comprendre quelles catégories de causes sont en jeu, ce qui permet de mieux identifier les secteurs possibles de résistance face aux demandes de ces groupes.

À l'aide du Tableau 1 ci-dessus, il est utile de préciser chacune des catégories de causes de résistance proposées par Bareil afin de mieux comprendre comment ce cadre a été utilisé ensuite comme cadre d'analyse. Ainsi, sous les causes individuelles, de loin les plus étudiées (Bareil, 2004), les auteurs identifient chez le destinataire des « caractéristiques telles que l'intolérance à l'ambiguïté, la préférence pour la stabilité, la peur d'être incapable de s'adapter, l'insécurité, l'anxiété, la crainte de l'inconnu ou la perte de contrôle » (Bareil, 2008, p. 90). Bien qu'il puisse être intéressant d'en faire état, Bareil (2004) fait remarquer qu'en termes de gestion, il est difficile de changer la personnalité, les expériences passées et les caractéristiques individuelles du personnel.

Les causes de résistance au changement liées au collectif ou au culturel font référence à un groupe qui cherche à protéger ses acquis (Bareil, 2004, 2008, 2009). Ainsi, c'est le sentiment de perte des droits acquis et des privilèges qui provoque une résistance. Collerette, Delisle et Perron (1997) associent à ces résistances le système social en place et le désir de conformité aux normes sociales établies, à sa cohérence, ainsi qu'au maintien des intérêts.

Les causes politiques de la résistance au changement sont souvent associées aux enjeux de pouvoir et peuvent avoir comme sources les forces syndicales, les groupes d'intérêts et les coalitions dominantes (Bareil, 2008). En effet, « une perte de pouvoir et d'influence font (sic) souvent en sorte de créer de la résistance chez un destinataire qui a le plus à perdre » (Bareil, 2004, p. 8).

Les causes liées à la mise en œuvre du changement renvoient plutôt à la façon dont le changement est proposé ou implanté. Comme l'indique Rondeau (2002), outre la disposition positive des acteurs concernés, « il faut aussi développer les capacités individuelles et organisationnelles nécessaires à sa réalisation » (p. 152) par le biais d'activités « d'habilitation ». Pour lui, cette habilitation se produit si on fournit aux gens l'encadrement, les ressources et le pouvoir nécessaire pour y parvenir. Bareil (2008) insiste aussi sur les ressources disponibles comme un facteur important de résistance. De plus, l'absence de consultation et d'implication peut aussi provoquer de la résistance. D'ailleurs, plusieurs études en technologies de l'information font nettement ressortir ces variables concernant la participation et la consultation (Bernoux et Gagnon, 2008; Giangreco et Peccei, 2005; Line, 2004) ou le manque d'information (Lewis, 2006; Washington et Hacker, 2005). Collerette, Delisle et Perron (1997) soulignent de plus le facteur de la crédibilité de l'agent de changement comme dimension importante de la réaction au changement.

La résistance peut aussi provenir du système organisationnel qui serait à la fois « inerte et peu réceptif » au changement (Bareil, 2004, p. 9). Ainsi, le destinataire, sensible au

fonctionnement de son organisation, à ses valeurs et sa culture, à son manque de leadership ou à l'absence de pression de l'environnement, y perçoit une forme d'inertie ou de difficulté d'adaptation, ce qui engendre chez lui de la résistance (Bareil, 2004; Rondeau, 2002). La lecture que le destinataire se fait de la capacité de changer de l'organisation affecte donc sa décision d'entériner ou non le changement.

Enfin, les causes liées au changement lui-même, sa légitimité, sa complexité, sa cohérence avec les valeurs de l'organisation ou le fait que le destinataire ait déjà subi trop de changements intempestifs, ce qu'Abrahamson (2004) nomme le *repetitive-change syndrome* (le « syndrome du changement répétitif », p.2), peuvent mener à des comportements de résistance.

Au moment de faire le choix d'utiliser les catégories de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008), nous avons des réticences, particulièrement parce que ces catégories ont été pensées pour un changement *top-down*. Or, cela n'a pas nui à l'analyse et ce choix s'est avéré utile dans la limite de son utilisation dans le cadre de ce mémoire.

3.4.3. Le processus d'analyse

Pour faire l'analyse du matériel transcrit, nous nous sommes inspirée de la méthode du codage mixte de van der Maren (1996) qui consiste à débiter le codage avec un ensemble fermé de rubriques, ainsi qu'un ensemble ouvert de catégories qui peuvent être complétées, modifiées et réduites au fur et à mesure du codage (van der Maren, 1996).

Nous avons donc amorcé notre codage à partir de deux grandes rubriques découlant de la question de recherche, soit « Éléments facilitants » et « Obstacles ». Les rubriques « Éléments facilitants » et « Obstacles » font référence respectivement à tout ce qui est nommé par les participantes comme influençant positivement et négativement les

démarches des groupes-fondateurs. Ce processus de codification a été soutenu par l'utilisation du logiciel *QDA Miner*, qui est un outil pertinent pour l'analyse qualitative (Fortin, 2010).

Tout au long de la lecture du corpus, plusieurs thèmes ont été associés à ces rubriques principales. Certains thèmes étaient déjà dans la grille d'analyse, par exemple les catégories de causes de résistance de Bareil. Cependant, plusieurs thèmes ont émergé en cours de codage. Des codes sous la forme de mots-clés ont été attribués à la quasi-totalité des segments des verbatim selon un codage par thème. Donc, bien que la grille d'analyse élaborée ait été utilisée pour une première identification des rubriques et des thèmes, elle s'est modifiée en cours d'analyse. Elle s'est précisée, s'est complétée et s'est nuancée tout au long du processus de codage (Mongeau, 2009).

Tableau II. Grille d'analyse

Rubriques principales/thèmes	Individuel	Collectif/ Culturel	Politique	Qualité de mise en œuvre	Système organisationnel	Changement
Obstacles						
Éléments favorisants						

De façon plus explicite, lorsqu'un élément était identifié comme un obstacle ou comme un élément facilitant par les participantes, nous cherchions à identifier s'il correspondait une des catégories de Bareil. Nous avons obtenu, grâce à ce découpage, une mise à plat des données qui permettait de mieux révéler la situation, sans toutefois l'analyser.

Suite à ce premier codage, nous avons élaboré d'autres catégories plus abstraites. Effectivement, les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception pouvaient permettre d'expliquer des relations et des interactions. Donc nous avons recherché premièrement des extraits qui décrivaient une situation de relation entre le parent et l'institution. Pour le principe d'ignorance, nous avons cherché les éléments concernant les connaissances de l'un et de l'autre; pour le principe d'opacité, des éléments concernant la définition des rôles; et pour le principe d'exception, la fréquence ou l'échelle de la demande à l'institution. Ces éléments catégorisés, nous avons fait une première description de la situation de la relation entre le parent et l'institution, sans qu'aucun jugement ne soit porté. Nous avons ensuite analysé le matériau en le comparant à l'idéal de gouvernance réflexive et en fonction des défis qui peuvent être compris par ces trois principes. Cela a permis de déterminer si chaque aspect de la situation était un facilitant ou faisait obstacle au projet des parents.

Certaines catégories ont aussi été créées à partir d'un ensemble de codes qui n'appartenait à aucune des catégories préexistantes. C'est le cas des habiletés développées par les groupes de parents et qui facilitent leurs démarches. Ces catégories ont été conçues à partir des extraits codés en première lecture comme obstacles ou facilitants, mais n'appartenant pas à une des catégories de Bareil et ne décrivant pas une situation entre le sujet et l'institution. Par exemple, lorsqu'une participante a mentionné que, dans son groupe, une personne avait de grandes habiletés communicationnelles et que cela avait beaucoup aidé leur démarche, nous avons codé cet extrait : « facilitant » et « communication ». Nous avons pu classer ces extraits en quatre types d'habiletés.

Un tableau récapitulatif a été élaboré hors logiciel afin de préciser ces catégories (les habiletés collectives) et leurs différentes caractéristiques. Enfin, nous avons repéré les relations entre ce tableau de résultats et les concepts présentés dans la problématique et dans le cadre théorique. Cette interprétation permet de répondre aux objectifs spécifiques de recherche.

3.5. L'éthique de la recherche

Les parents qui ont participé à ce projet de recherche l'ont fait de façon libre et volontaire, c'est-à-dire qu'ils n'ont subi aucune pression ni influence pour les inciter à se joindre à l'étude. Pour que les participantes émettent leur consentement de façon éclairée, l'étudiante-chercheuse s'est assurée, de façon préalable à leur signature, qu'elles aient reçu, lu et compris le « formulaire d'information et de consentement » (cf. annexe 5), qu'elles aient été informées des objectifs et du déroulement du projet de recherche et de leur décrire les avantages et les inconvénients relatifs à leur participation. Les participantes pouvaient mettre fin à l'entretien si elles en ressentaient le besoin et se retirer du projet si elles le souhaitaient.

Les données recueillies auprès des participantes lors des entrevues ont été traitées de manière confidentielle. Elles ont servi uniquement aux fins de cette recherche. Les fichiers audio sont conservés dans un dossier sécurisé par un mot de passe, tout comme les transcriptions des rencontres. L'anonymat des participantes a été assuré et à aucun moment il ne sera possible de les identifier dans la recherche. En plus de remplacer le nom des participantes par des codes, aucun lieu ni événement permettant de les reconnaître n'a été divulgué.

À la fin de la recherche, une lettre de remerciement et un document-synthèse des résultats de la recherche seront envoyés aux participantes afin de les informer des conclusions générales de la recherche.

Conformément aux politiques en vigueur à l'Université de Montréal, un certificat d'éthique (CPÉR) (cf. annexe 6) a été obtenu avant la collecte de données.

QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus par l'analyse des données recueillies. Il est organisé en deux parties. Premièrement, les résultats sont exposés selon une logique descriptive. À partir des six catégories de causes de résistance au changement (Bareil, 2004, 2008), nous décrivons les conceptions qu'ont les participantes par rapport aux obstacles et aux facteurs qui facilitent leurs démarches. Puis, nous présentons la relation entre les groupes-fondateurs et l'institution à la lumière des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010). Aussi, certaines habiletés qui contribuent à favoriser les démarches des groupes-fondateurs sont dégagées.

Deuxièmement, ces résultats sont mis en relation entre eux pour faire une description de la demande des groupes-fondateurs, dans l'optique d'une analyse « positive » (ou factuelle). Ils sont ensuite interprétés en relation avec l'idéal de la gouvernance réflexive, ce qui constitue l'analyse « normative » des résultats. Ce travail nous permet de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche qui sont de « décrire les facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec », puis de « déterminer si ces facteurs s'expliquent par les principes d'opacité, d'ignorance ou d'exception (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010), et les approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive ».

4.1. La présentation des résultats selon une logique descriptive

4.1.1. Les conceptions des obstacles et des éléments facilitants rencontrés

L'analyse des 10 entrevues permet de relever des obstacles qui font écho à chacune des catégories de causes de résistance au changement décrites par Bareil (2004, 2008). Comme cela était pressenti dans l'élaboration de la grille d'analyse (troisième chapitre, section 3.4.2), l'analyse des données a permis de relever aussi des facilitants que l'on peut inscrire dans ces mêmes catégories, vues sous un jour favorable. Par exemple, des facteurs liés aux individus peuvent s'avérer, dans un cas, des obstacles à l'avancement du projet, et dans un autre, le faciliter. Ainsi, les sections qui suivent présenteront ces facteurs selon les catégories de Bareil.

4.1.1.1. Les facteurs individuels

Selon Bareil, les causes individuelles de résistance au changement relèvent de l'individu, telles que les peurs devant le changement annoncé, les dispositions psychologiques ou une évaluation négative des coûts par rapport aux bénéfices escomptés. Sept participantes font état de rapports difficiles avec un ou plusieurs acteurs individuels de leur commission scolaire ou de leurs écoles. C'est le cas de toutes les participantes issues de groupes qui n'ont pas réussi à ouvrir une école alternative. Par exemple, une participante dit :

C'était vraiment le début du projet et la directrice du service éducatif était très conservatrice. Ça n'a pas été très positif. (D1)¹⁵

Selon les dires des participantes, les individus qui ont posé des difficultés l'auraient fait pour différentes raisons : réticences quant aux méthodes pédagogiques alternatives, méconnaissance

¹⁵ Afin d'assurer la confidentialité des propos des participants et leur anonymat, des symboles ont été utilisés au lieu de leur nom lors de la citation du verbatim des entrevues : D1, D2, D3, D4 et D5 pour les cinq participants des groupes dont l'école n'est pas ouverte, donc en démarche (D); O1, O2, O3, O4, O5 pour les cinq participants des groupes dont l'école est ouverte (O).

de l'organisation de ces écoles, manque d'intérêt, conflit de personnalités ou une vision stratégique de développement différente de celle proposée par le groupe-fondateur.

Les réticences se rencontrent à tous les stades du processus et chez plusieurs types d'acteurs, tels les parents des écoles régulières, les commissaires, les enseignants, les directions d'écoles, et les membres exécutifs de la commission scolaire.

Parfois, les individus qui montrent des réticences n'ont pas d'influence directe sur le déroulement des démarches et ne lui posent donc pas d'obstacle majeur. Par exemple, une participante raconte que certaines directions d'école ont démontré une forte résistance lors d'une rencontre qui avait pour but de trouver une direction souhaitant démarrer le projet comme volet dans son école régulière. Cependant, puisque ce n'est pas l'ensemble des directions qui a résisté, les objections n'ont pas retardé les démarches.

À l'opposé, toutes les participantes indiquent que certains individus travaillant soit à la commission scolaire, soit dans le réseau scolaire en général, les ont soutenues dans leurs démarches. Ces gens sont de prime abord ouverts et enthousiastes à l'égard des propositions d'éducation alternative des groupes de parents et prêt à apporter leur soutien. Il s'agit alors d'un facteur facilitant individuel.

Le directeur [de la Commission scolaire], même ses enfants sont allés à l'alternative. Il avait un préjugé favorable... Il était tout de suite comme prêt à nous aider. (O2)

Par ailleurs, les obstacles liés aux individus ne proviennent pas uniquement de l'organisation scolaire puisque plusieurs participantes (5/10) font mention de tensions et de négociations entre les membres de leur groupe. Des visions divergentes concernant les valeurs, les intentions pédagogiques ou le fonctionnement prévu de l'école ont parfois généré des conflits internes. Aussi, quelquefois, ce sont des « conflits de personnalités » qui briment l'ambiance des rencontres, comme en témoigne l'extrait suivant :

Parce qu'il vient un moment qu'il y a des tensions qui commencent. Parce que XX, qui était à la base là, à un certain moment, on s'était pognés royalement avec lui. [...].

Le groupe devait choisir. Là, ça a été dramatique, là. [...]. Puis finalement, c'est XX qui est parti. Mais le conflit de personnalités, ça je pense que je ferais très attention. (O5)

Certes, ces divergences d'opinion ont été nommées comme étant un irritant. Or, elles ont aussi été perçues comme un facteur qui pouvait favoriser les démarches, lorsque la capacité des groupes à résoudre le conflit menait à une plus forte cohérence du projet. L'extrait ci-dessous illustre bien cet effet :

Quand on démarre un projet, qu'on rêve l'école idéale au niveau du rêve, de la rédaction d'un texte fondateur, on est sur le plan des valeurs fondamentales. Donc si on s'entend sur une base, donc l'école alternative axée sur la nature, après, quand on pousse un peu plus loin, mais oui, il y a des zones où ça choque, où ce n'est pas facile. Des discussions qu'on peut avoir à l'échelle sociale, du Québec. Quand on est 8-10 familles autour d'une table, on les a aussi ces discussions-là. Donc, ça a été des discussions musclées, très difficiles, mais extrêmement saines qui doivent avoir lieu un moment donné ou l'autre. Si elles n'ont pas lieu au sein d'un groupe de parents représentatifs comme ça, ils vont avoir lieu à l'échelle d'une commission scolaire, d'une école. Et ça, c'est pas mieux. (O1)

Pour résumer, les projets rencontrent des résistances ou sont facilités en fonction des individus avec lesquels les groupes de parents ont à composer lors de leurs démarches. Les participantes ont décrit des réticences et des objections individuelles dans toutes les phases du processus de la demande d'ouverture. Aussi, ces résistances individuelles s'expriment autant chez les acteurs institutionnels que chez les acteurs collectifs.

4.1.1.2. Les facteurs organisationnels

D'autres obstacles très fréquemment identifiés par les groupes sont ceux liés aux causes organisationnelles identifiées par Bareil. En effet, huit participantes décrivent des difficultés provenant du système organisationnel de la commission scolaire et des instances démocratiques de l'institution. Plus spécifiquement, il apparaît pour quatre d'entre elles que la commission scolaire ignore qui doit prendre les décisions concernant les demandes d'ouverture d'écoles alternatives. Les participantes témoignent que plusieurs de leurs interlocuteurs institutionnels n'étaient pas au courant du rôle qu'ils devaient ou pouvaient jouer dans le processus d'ouverture d'une école alternative. Par exemple, une participante

(D5) a expliqué que, lors de son premier contact avec la commission scolaire, qui visait à se renseigner sur la marche à suivre, on l'aurait dirigée vers le ministère de l'Éducation. Or, sachant que la décision doit premièrement être prise par la commission scolaire, il semble surprenant que cette participante n'ait pas été informée que c'est avec elle que son groupe devait discuter.

Ce n'est pas le seul exemple où l'on remarque ce flou de l'organisation en ce qui concerne les projets alternatifs. Souvent, les participantes témoignent que les commissaires n'ont aucune idée de leur pouvoir ni de leur rôle dans la réception de la demande des groupes-fondateurs. Notamment, une participante explique que « *[les commissaires] étaient un peu comme décontenancés parce qu'ils ne comprenaient pas pourquoi on était là, ils ne savaient pas leur rôle dans le dossier (D5)* ». Le manque de clarté et de directives ministérielles quant aux pouvoirs de chacun dans un processus de demande d'ouverture d'une école alternative pourrait être la raison pour laquelle un groupe-fondateur s'est vu refuser pendant de nombreux mois l'implantation du projet. En effet, une mauvaise interprétation de la CS quant à une clause de la convention collective nationale des enseignants a paralysé temporairement les démarches du groupe. L'erreur d'interprétation n'a été découverte que lorsqu'un membre du groupe s'est informé de cette clause auprès d'une autre commission scolaire qui venait d'accepter l'ouverture d'une nouvelle école alternative sur son territoire. Le groupe a réalisé que cette clause ne s'appliquait pas aux projets d'écoles alternatives publiques et en a informé sa propre commission scolaire. On constate donc une latitude dans l'interprétation des lois et règlements qui peuvent jouer en défaveur des groupes-fondateurs.

Compte tenu de ce qui précède, il appert que certaines commissions scolaires ignorent qui doit prendre les décisions concernant les demandes d'ouverture d'écoles alternatives. Par conséquent, les groupes procèdent à tâtons, sont en attente de directives claires ou sont ballotés entre la structure administrative et la structure politique de l'institution. Cela est évoqué comme un obstacle majeur dans la poursuite du projet. Cette phrase d'une participante résume bien le problème :

C'est qui qui prend les décisions? [...] on ne sait pas qui décide à travers tout ça. (D1)

Aussi plusieurs participantes mentionnent l'absence de possibilité de dialogue avec les commissaires, due à la structure fermée du conseil des commissaires. Elles mentionnent que cet espace semble trop rigide et formel pour qu'un échange ait lieu, puis que les décisions paraissent déjà prises avant la tenue du conseil. Aussi, selon quelques participantes, de la structure organisationnelle de type *top-down* des commissions scolaires découle une méconnaissance des façons de faire lorsqu'il s'agit de recevoir des demandes de la part des parents.

[Les commissaires] ne sont pas habitués à ce qu'il y ait des revendications de l'extérieur. C'est un organisme qui est habitué de fonctionner par lui-même, qui a ses comptes à rendre en haut... (O4)

Par ailleurs, le contexte de l'organisation, notamment les ressources disponibles, se révèle une autre cause de résistance organisationnelle fréquemment mentionnée comme obstacle par les participantes (8/10). La plupart du temps, les contraintes invoquées par l'institution sont d'ordre financier. Selon les participantes, les commissions scolaires expliqueraient ces contraintes financières par les restrictions budgétaires que leur a imposées le gouvernement provincial depuis 2014. « *Avec tout le contexte d'austérité, on nous a annoncé [une possible ouverture de l'école alternative] probablement en 2017 ou plus tard. (D1)* »

Bien que la plupart du temps, les contraintes liées au contexte organisationnel découlent d'un manque de ressources financières, elles peuvent aussi être reliées à la disponibilité des locaux. Les hausses démographiques de certains secteurs et la surpopulation actuelle dans plusieurs écoles compromettent les possibilités d'obtenir des espaces libres pour de nouveaux projets. Certaines commissions scolaires auraient expliqué aux participantes que le contexte budgétaire rend impossible l'ouverture d'une nouvelle école alternative et que le groupe-fondateur devrait plutôt envisager d'ouvrir un volet dans une école existante qui vit une diminution de son effectif. En contrepartie, le fait d'avoir les ressources disponibles à la commission scolaire, particulièrement en ce qui concerne les locaux, est mentionné comme un facteur important de réussite du projet.

Toutes les conditions étaient réunies pour que ça fonctionne et fonctionne rapidement [...] Un espace physique disponible, sans l'espace physique surtout dans une situation qui devient de plus en plus difficile pour toutes les commissions scolaires, c'est absolument... c'est impossible. Donc un espace physique. (O1)

Aussi, un facteur facilitant lié au contexte et à la disponibilité des ressources concerne la capacité des groupes de parents de proposer un projet qui répond à un besoin de la commission scolaire, souvent en lien avec les mouvements d'élèves sur les territoires de la commission scolaire. Par exemple, une participante explique qu'en ouvrant une école alternative dans une école qui se vidait, la commission scolaire pouvait alors désengorger les écoles primaires voisines puisque le projet alternatif est ouvert à tous les élèves du territoire de la commission scolaire et pas seulement aux élèves du quartier.

Il y avait une école à [XXX] qui n'était plus apte à accueillir son monde dans le sens où il n'y avait plus assez de clientèle. [...] Puis il y avait une augmentation de la clientèle au niveau primaire, il fallait faire de la place dans les écoles. [...] Ils se sont dit qu'en faisant une école primaire comme ça - c'est ça qui a vraiment engagé le projet - ils pouvaient libérer des places vu que c'est ouvert à tous. (O3)

Ainsi, alors que les ressources ne semblent pas disponibles à première vue, un travail conjoint entre la commission scolaire et le groupe de parents permet d'élaborer un projet d'ouverture à coût nul ou presque.

Pour résumer, les causes organisationnelles de résistance apportent leur lot de difficultés aux groupes-fondateurs lors de leurs démarches avec la commission scolaire. D'une part, il y a un flou, une ignorance ou, du moins, une ambiguïté dans certaines commissions scolaires quant aux procédures qu'elles doivent entreprendre pour soutenir le groupe-fondateur et mener à bien l'ouverture d'un tel projet. D'autre part, les participantes mentionnent que l'organisation n'a pas l'habitude de recevoir ce type de demande et n'a pas de structure adaptée pour entreprendre un dialogue avec eux. De plus, un manque de ressources physiques ou financières contribue aux obstacles. Au contraire, la disponibilité des ressources facilite les procédures. Enfin, ajoutons, comme facteur facilitant, la capacité du projet à répondre à un besoin contextuel de leur commission scolaire.

4.1.1.3. Les facteurs liés à la mise en œuvre du changement

Dans le contexte de cette étude, l'intitulé *mise en œuvre du changement* est plus ou moins approprié, puisque ce terme relève d'une approche de gestion du changement *top-down*. Dans la description qu'en donne Bareil (2004, 2008), les résistances de cet ordre découlent d'un scénario de mise en œuvre du changement inadéquat et d'une déficience dans la sensibilisation, la communication, la consultation auprès des employés. Nous avons choisi de garder cette catégorie de causes, en y ajoutant cependant les aspects relatifs à l'attitude et à la préparation des groupes de parents. En effet, l'analyse des entrevues permet de dégager du discours des participantes des obstacles ou des facteurs facilitants qui dépendent, selon elles, de la façon dont elles ont approché les gens concernés par l'ouverture de l'école alternative.

Ici, l'analyse des résultats met en évidence une correspondance entre la préparation de la présentation du projet à la commission scolaire et la facilité subséquente des démarches. Selon les participantes, tous les aspects du projet doivent être maîtrisés par les groupes en amont de leur rencontre, que ce soient les pratiques pédagogiques qui seront utilisées, les modalités d'évaluation ou l'organisation des classes. Ainsi, quelques participantes (3/10) mentionnent que le manque de préparation du groupe avant de présenter le projet à la commission scolaire semble avoir eu un impact négatif, en partie en ce qui concerne la crédibilité du groupe et la validité du projet. « *On n'était pas préparés alors beaucoup de questions qu'elle nous posait pour nous boucher... ben ça nous a bouchés (D1)* ». Ce manque de préparation peut concerner des questions d'ordre pédagogique, d'organisation scolaire ou de connaissance des besoins de la commission scolaire.

Les données permettent aussi de mettre en relief que l'attitude des membres fondateurs lors de leurs rencontres avec les acteurs institutionnels influence le processus d'ouverture du projet alternatif. D'une part, une attitude des membres du groupe jugée déplaisante par les autorités scolaires nuit à de bonnes relations et à un travail coopératif avec eux. Par exemple, D2 mentionne qu'un membre de son groupe aurait froissé les directions d'école en disant publiquement qu'ils étaient fermés au projet. À son avis, cela les aurait suffisamment offusqués pour empêcher une relation de travail coopérative avec eux. D'autres participantes

mentionnent qu'en tentant d'imposer leurs idées et en étant intransigeantes, elles ont provoqué une fermeture du dialogue avec leurs interlocuteurs. D'autre part, une attitude de retrait et de soumission du groupe aux demandes des commissions scolaires aurait eu un impact négatif dans la poursuite de l'implantation du projet pour certains groupes-fondateurs. En effet, deux participantes expriment qu'elles ont l'impression d'avoir manqué l'occasion de faire connaître leur projet auprès de la communauté en se soumettant à la demande de la commission scolaire de ne pas ébruiter le projet ni d'en faire la promotion.

En ce qui concerne les attitudes qui ont été décrites comme facteurs favorisant les démarches, toutes les participantes issues des groupes qui ont réussi à ouvrir une école et deux participantes issues de projets en cours mettent l'accent sur l'importance d'avoir une approche coopérative et de présenter des solutions en évitant une posture de revendication et de confrontation. Cela permet d'entretenir de bonnes relations avec la commission scolaire. La capacité du groupe à faire des compromis concernant leur projet de départ permet, selon six participantes, une poursuite plus constructive de l'avancement du projet avec la commission scolaire en soutenant l'exploration de scénarios gagnant/gagnant. La plupart des participantes mentionnent aussi l'importance d'établir une visibilité du projet dans la communauté et à la commission scolaire afin de susciter et de maintenir l'intérêt des familles et d'assurer une pression sur les autorités scolaires. De plus, un soutien social, politique et communautaire facilite les démarches en permettant de légitimer le projet au regard de l'institution. Enfin, une participante résume un ensemble d'attitudes qui a facilité les démarches avec les autorités scolaires.

On a joué sur tous les fronts, mais qu'est-ce qui a fait que ça a fonctionné, je ne le sais pas, on a été très loyal, on a été très clean, on a vraiment pas fait de magouille. Tout ce qu'on a fait c'était le plus doux possible, le plus transparent possible. Et à chaque fois qu'il nous disait « il y a un problème » ben on allait voir les gens d'expérience. (O5)

En somme, l'analyse des résultats montre un lien positif entre la préparation en amont du projet, les stratégies de présentation, les attitudes et la relation avec la commission scolaire. Ainsi, tous les aspects du projet doivent être maîtrisés par les groupes avant même leur première rencontre avec la commission scolaire. Une relation de coopération avec la

commission scolaire est aussi indispensable. Elle s'acquiert en démontrant notamment une capacité à faire des compromis et à offrir des pistes de solutions. Le maintien d'une bonne visibilité du projet favorise son appui par la collectivité et le justifie aux yeux de la commission scolaire.

4.1.1.4. Les facteurs politiques

Le discours des participantes quant aux obstacles et facteurs facilitants rencontrés lors de leurs démarches fait ressortir plusieurs variables positives ou négatives de nature politique. Rappelons que, selon Bareil, les causes politiques de résistance au changement regroupent l'influence de divers sous-groupes de même que des enjeux de pouvoir reliés au changement proposé. Deux participantes issues de groupes qui n'ont pas réussi à ouvrir une école alternative font mention d'irritants majeurs découlant d'enjeux de pouvoir. Dans ces cas, les participantes rapportent des pressions provenant de groupes d'enseignants, de parents ou des directions qui se mobilisent pour refuser l'implantation du projet dans leur école. Ces groupes mentionnent que l'augmentation d'effectifs apporterait une perte de ressources et de confort pour eux. Le statut associé à certaines fonctions dans le système scolaire est aussi perçu comme intimidant par certaines : « *C'est impressionnant aussi les commissaires... (D5)* ».

Ainsi, cette participante explique que plusieurs parents et enseignants auraient senti une pression de la part des commissaires pour empêcher un vote en faveur de l'implantation d'une école alternative lors de la réunion d'un CÉ. À un autre moment, selon une autre participante, ce sont des enseignants qui se seraient résignés à refuser le projet à cause des pressions et des paroles intimidantes d'un directeur qui préférerait implanter un autre type de projet dans son école. Dans l'exemple suivant, on constate la possible influence d'un sous-groupe différent, soit des parents de l'école régulière, qui se seraient mobilisés pour bloquer les démarches.

Mais quand les parents qui étaient en dehors du CÉ se sont mobilisés puis ont fait une lettre, justement, à la communauté, pour récolter des signatures, faire une signature contre la cohabitation. (D4)

Deux participantes mentionnent des obstacles de nature politique qui sont décrits et interprétés par elles comme des situations illégales. Notamment, un CÉ aurait refusé l'accès des parents d'un groupe-fondateur à l'une de leurs réunions, alors que selon la loi, ces réunions sont ouvertes à tous.

Et là, ce qui est arrivé, c'est qu'on a voulu assister à ce 1er conseil d'établissement là, même si on pouvait pas présenter de projet, juste pour voir comment ça se passe, tout ça. Et on s'est fait mettre à la porte. Fait que là, on s'est dit « ben là, c'est illégal! » (D5)

Ces exemples découlent tous d'enjeux de pouvoir en défaveur des projets alternatifs. Il n'est cependant pas possible d'expliquer les motivations de ces individus ou de ces sous-groupes.

De manière beaucoup plus large, quelques participantes (4/10) mentionnent que les enjeux politiques à l'intérieur des commissions scolaires (nomination de nouvelles personnes, élection scolaire), ou entre celles-ci et le gouvernement, créent un climat d'austérité, d'incertitude et de prudence excessive qui freine les démarches.

[D]éjà la CS en ce moment est très déstabilisée au niveau politique... Oui, ça freine. Ils veulent se protéger un peu, beaucoup. (D3)

D'un autre côté, certains groupes tirent des avantages en arrivant à « tirer les bonnes ficelles » politiques ou en profitant des enjeux politiques de leur milieu. Par exemple, trois groupes ont profité des élections scolaires pour faire élire un commissaire favorable à leur cause. Aussi, tous les groupes expriment l'importance de connaître des gens importants et crédibles et de bien réseauter pour gagner une crédibilité dans leurs démarches avec la commission scolaire. Par exemple, un groupe a pu dialoguer directement avec les commissaires grâce aux liens de l'un des membres du groupe avec une personne clé de la commission scolaire. Le soutien de la municipalité semble aussi participer au même phénomène. Dans l'exemple suivant, nous observons que la commission scolaire est rassurée parce que le groupe a le soutien d'une personne très respectée par elle :

Puis aussi le fait que XXX est un élément politique important, c'est quelqu'un qui a un statut. Un grand charisme. Donc je pense qu'elle aussi, le fait d'avoir XXX dans ce projet ça a rassuré beaucoup de monde par rapport à la viabilité. (O3)

Enfin, lorsque ce n'est pas possible pour le groupe de s'entourer de gens influents ou valorisés par la commission scolaire, les démarches semblent plutôt difficiles pour eux.

On n'a pas de contact, on ne sait pas qui aller voir pour faire bouger plus vite. On est un peu [...] On ne voit pas le jour où ça va débloquer. (D1)

En résumé, l'analyse des données montre que les groupes-fondateurs font face à des obstacles politiques liés à des enjeux de pouvoir, à l'influence négative de certains sous-groupes, à des coalitions dominantes contre le projet alternatif et sont parfois confrontés à des situations d'illégalité les empêchant de bien présenter leur projet. Le manque de contact avec des gens influents est aussi identifié comme obstacle alors que l'opposé, c'est-à-dire l'appui manifeste de personnalités influentes, est un facteur facilitant les démarches. Enfin, le fait que des membres tentent de s'intégrer dans des groupes politiques tels que les conseils des commissaires suscite une pression supplémentaire qui, de leur point de vue, augmente leur force d'action.

4.1.1.5. Les facteurs collectifs et culturels

Les facteurs collectifs et culturels de résistance, c'est-à-dire ceux qui sont appuyés sur des normes culturelles ou sur le système social établi, n'ont pas émergé dans le discours des participantes avec autant d'importance que les facteurs des autres catégories. En fait, seules deux participantes mentionnent des obstacles de cette nature. Pour l'une, la culture organisationnelle de la commission scolaire est la raison principale de son refus d'ouvrir une école alternative. Ainsi, elle dit :

Ils n'en veulent pas d'école alternative, tout simplement, ils n'en veulent pas. (D5)

L'autre exemple est celui d'un groupe-fondateur qui constate que les enseignants d'une école sont frileux à entreprendre un projet d'école alternative à cause d'un historique de conflits avec des parents de l'école, conflits qui n'étaient pourtant pas en lien avec le groupe-fondateur.

Puis c'est là qu'on s'est rendu compte qu'à l'école de quartier, 3 ans avant nous, via l'OPP, il y a des parents qui ont écrit une lettre aux enseignants pour dire « nous, on aimerait ça qu'il y ait quelques changements qui soient faits dans l'école ». Et les enseignants l'ont pas du tout... Ils l'ont pris comme « ben vous nous dites quoi faire? » (D4).

Cette même participante explique qu'en plus de la raison évoquée dans l'extrait précédent, les enseignants ont aussi refusé le projet parce qu'ils auraient moins d'espace et de confort si un projet alternatif voyait le jour dans leur école.

En contrepartie, une autre participante (O1) mentionne que sa commission scolaire a déjà un préjugé favorable envers les projets alternatifs et que cela a, bien entendu, facilité les démarches.

Bref, le vécu de certains acteurs et la culture institutionnelle ont, dans de rares cas tout de même, opposé des résistances aux groupes-fondateurs lors de leurs démarches.

4.1.1.6. Les facteurs liés au changement lui-même

Enfin, en ce qui concerne les facteurs liés au changement lui-même, c'est-à-dire à sa légitimité, à sa cohérence ou à sa complexité, quelques participantes réalisent que des obstacles sont issus d'une prémisse de « non-légitimité » du projet alternatif pour les décideurs. Ainsi une participante dit :

[Qu']on a vraiment senti, à partir de ce moment-là, qu'une des premières résistances, c'est dans la perception que l'école alternative, c'est pas vraiment une école publique, pour tout le monde. Intervieweuse : Puis cette perception-là, vous l'avez rencontrée chez qui? D4 : À ce stade-là, c'est une impression qu'on a eue au niveau légal. Donc c'est vraiment au niveau de la commission scolaire. (D4)

Une autre participante a senti que de proposer un projet alternatif à sa commission scolaire signifiait pour cette dernière le rejet de l'école régulière.

Parce qu'évidemment, ils se disent « on a pas une école plate, grise, drabe, où les enfants pleurent toute la journée », donc ils étaient un peu comme « pourquoi vous

venez nous dire, dans le fond, qu'on en fait pas, des belles choses? ». Fait que on sentait une certaine défensive [...]. (D2)

En fait, une participante a même mentionné que, pour sa commission scolaire, l'ouverture d'un projet alternatif n'apporte aucune valeur ajoutée, les écoles régulières faisant déjà tout ce que l'école alternative offre. Ainsi, il semble que parfois, pour l'institution scolaire, les projets alternatifs n'ont tout simplement pas lieu d'être.

4.1.1.7. Synthèse de la section

La mise à plat des données dégage des facteurs qui favorisent ou contraignent les démarches des groupes fondateurs, pouvant être associés à chacune des catégories de causes de résistance au changement décrites par Bareil (2004, 2008). Toutefois, quatre catégories sont davantage révélatrices des enjeux vécus par les groupes-fondateurs en général : les facteurs individuels, organisationnels, liés à la mise en œuvre et politiques.

Les catégories décrites par Bareil, dont les travaux s'inscrivent dans un processus de changement *top-down*, ont aussi permis de classer des obstacles reliés à un processus de changement *bottom-up*. Les catégories utilisées, loin de trop circonscrire le problème et de mettre en visière une seule dynamique de résistance, permettent d'élargir la perspective d'un problème en assurant l'analyse de plusieurs de ses facettes. L'utilisation de ce cadre a donné la possibilité d'identifier plusieurs strates de résistance, autant du côté de l'institution que chez les groupes-fondateurs.

Certes, pour mieux servir la compréhension du contexte spécifique à l'étude, les catégories ont été quelque peu étendues afin de mieux rendre compte de la relation entre les groupes-fondateurs et l'institution. Ainsi, en plus d'illustrer des obstacles, ces catégories ont fait ressortir des facteurs facilitants. Cela expose la qualité des catégories utilisées : l'absence d'une résistance peut dévoiler un facilitant.

Voici un tableau récapitulatif des principaux obstacles et des facteurs facilitants dans chaque catégorie.

Tableau III. Les principaux obstacles et facteurs facilitants

	Obstacles	Facilitants
Individuels	Peurs, craintes, différences de valeurs et préjugés négatifs d'individus envers l'école alternative	Confiance, valeurs semblables et préjugés positifs d'individus envers l'école alternative
Organisationnels	Flou/ambiguïté organisationnel quant aux règles décisionnelles concernant les projets alternatifs Méconnaissance (de l'institution et des groupes-fondateurs) des procédures à suivre Inexpérience de l'organisation face aux demandes extérieures à sa structure Absence d'espace prévu de dialogue et de délibération entre les groupes-fondateurs et l'institution Manque de ressources financières et physiques	Disponibilité des ressources
Mise en œuvre	Manque de préparation du groupe-fondateur Attitude et discours négatifs du groupe-fondateur envers le système régulier et ses acteurs Soumission du groupe-fondateur Lecture incomplète ou erronée du contexte institutionnel et de ses enjeux de la part du groupe-fondateur	Bonne préparation du groupe-fondateur Attitude d'ouverture et de coopération Capacité à faire des compromis Pression sur l'organisation Transparence
Politiques	Enjeux de pouvoir Coalition dominante contre le projet Intimidation et influence négative de la part de sous-groupes Fragilité politique de l'institution Manque de contacts ou de réseau du groupe-fondateur	Soutien de gens influents ou d'autorité Insertion des membres du groupe-fondateur dans les postes politiques
Collectifs/ Culturels	Historique de conflit entre l'institution et les parents de l'école Valeurs de la CS contraires à l'école alternative	
Changement lui-même	Projet illégitime aux yeux de la commission scolaire	

La section suivante présente les obstacles et les facteurs facilitants mis en évidence par l'analyse des interactions entre le sujet et l'institution à partir des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010).

4.1.2. Une présentation des interactions entre le sujet et l'institution

Concernant les interactions entre le sujet et l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010), les trois principes décrits dans la section théorique (principes d'opacité, d'ignorance et d'exception) sont repérables dans le discours des participantes. Dans les trois prochaines sous-sections nous procéderons à une illustration simple de ces interactions telles qu'elles ont été décrites dans le discours des participantes. L'interprétation de ces interactions dans une perspective de gouvernance réflexive se fera plus loin dans le chapitre, à la section 4.2.2.1.

4.1.2.1. Le principe d'opacité

Par rapport au principe d'opacité, rappelons que selon Maesschalck (2005) et Brabant (2009, 2010), la structure de l'institution apparaît mal adaptée à des sujets « opaques », c'est-à-dire à des sujets dont la créativité et les compétences dépassent le rôle qu'on leur assigne habituellement. L'analyse des résultats montre que la perception incomplète de la commission scolaire quant aux compétences des parents est décrite par ces derniers comme un obstacle à la réalisation du projet. Comme l'a dit une participante :

On a vraiment compris à ce moment que ce qui les dérangeait à la commission scolaire, c'était qu'on était des parents et qu'on ne connaît rien à l'éducation. On est qui nous autres pour demander un projet?... Même si tu leur dis que c'est dans la Loi sur l'instruction publique. (D1)

Par ailleurs, deux participantes mentionnent que leur commission scolaire a été incommodée par le fait que, dans le groupe-fondateur, il y avait un membre qui était à la fois parent et employé de la commission scolaire. En revanche, d'autres participantes soutiennent le

contraire, c'est-à-dire que le fait qu'un des membres de leur groupe soit à la fois parent et éducateur certifié (enseignant, professeur, conseiller pédagogique) permet à la commission scolaire d'arriver à dépasser sa vision du rôle parental établi, même si cela est perçu un peu comme une dualité chez les parents.

*Donc heu, là, présentement, ce qui nous forme comme groupe, ben il y a XXX, puis qui est..., qui vit sa dualité parent/enseignant et c'est drôle parce qu'elle est capable de porter les deux chapeaux. [...] ça aide, car la commission scolaire lui fait confiance.
(D3)*

Être « plus que juste des parents » (D1, O4) permet aussi un certain sentiment d'*empowerment* au groupe-fondateur dans leurs démarches avec la commission scolaire. Ils ont l'impression de travailler sur un pied d'égalité.

En substance, les commissions scolaires ont tendance à considérer le parent dans son rôle de soutien à la mission actuelle de l'institution et arrivent difficilement à dépasser cette définition de rôle limitée pour profiter de ses compétences et de sa créativité. Cependant, de façon générale, plus le groupe-fondateur est composé de parents qui occupent aussi des fonctions professionnelles dans le domaine éducatif, plus il sent que l'institution lui accorde de la crédibilité.

4.1.2.2. Le principe d'ignorance

Par rapport au principe d'ignorance, qui souligne le déficit de connaissances de l'institution en ce qui concerne la réalité du sujet et, réciproquement, le manque de compréhension du sujet à l'égard des enjeux ou des savoirs de l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010), nous remarquons deux cas de figure qui indiquent deux tangentes du principe. Ainsi, chez les groupes qui ont mentionné que leur commission scolaire était peu ouverte au projet, une participante explique qu'elle leur a demandé de déposer leur projet, puis leur a annoncé qu'un comité composé uniquement d'officiels de la commission scolaire se pencherait sur la possibilité d'ouvrir ce type d'école. Même si les parents du groupe ont dit qu'ils aimeraient collaborer à cette analyse, les instances décisionnelles de la commission

scolaire ont rétorqué qu'elles étaient les seules qualifiées en ce qui concerne l'ouverture d'une école. Après quelques semaines, cette commission scolaire a refusé le projet sans avoir pris en compte l'expertise spécifique développée par le groupe de parents. En effet, ceux-ci s'étaient très bien renseignés, auprès des écoles alternatives en place et de leurs commissions scolaires respectives, sur les embûches pouvant survenir et sur les façons d'y remédier.

Tu sais, tu vois la commission nous a jamais demandé ces données-là, mais on les avait. [...] Ç'a été les seuls contacts qu'on a eus. Je te dirais que malgré qu'à maintes reprises on leur a proposé notre aide, ils (ne) nous ont jamais rien demandé. (D5)

Cette fermeture de l'institution à créer une zone de coopération où les connaissances de chacun sont mises à profit ne provient pas toujours de la commission scolaire. En effet, une participante décrit de grandes difficultés qu'a eues son groupe lorsque le CÉ d'une école refusait entièrement que le groupe-fondateur vienne expliquer aux parents et aux enseignants de l'école leur projet de cohabitation des volets régulier et alternatif. Cette participante avait pourtant exprimé son malaise au président du CÉ en ces termes :

C'est correct tant que le projet est bien défendu. Mais je veux quand même dire qu'on a notre place pour être là, parce que c'est notre projet, donc c'est nous qui pouvons répondre le mieux aux questions des parents. [...] Et ce qui est arrivé, quand on a été non seulement mis à la porte du CÉ, on a appris par la suite... Le président nous a dit « ben regardez, ça a été un vote, donc ça a été démocratique. (D4)

Dans ces deux cas, les décisions ont été prises sans considération du groupe-fondateur, sans prendre le pouls de leurs connaissances acquises sur la question.

À l'opposé, certaines commissions scolaires demandent explicitement à travailler avec les groupes de parents. Il semble qu'une telle situation aide grandement à l'avancement du projet et qu'elle soit appréciée, autant par les groupes-fondateurs que par la commission scolaire, car elle permet de résoudre des problèmes plus facilement. Il n'est pas surprenant de constater que l'ensemble des participantes issues des groupes qui ont réussi à ouvrir une école alternative ait relaté avoir bénéficié de l'avantage de cet espace de travail coopératif. Cela est alors perçu par les groupes de parents comme un facteur favorisant l'avancement des démarches :

On a eu, suite à ça, un comité de travail qui a été formé à la commission scolaire, dont trois membres de notre groupe, et je pense qu'ils sont quatre membres de la commission scolaire. Ça a été très productif... (D1)

Certaines commissions scolaires reconnaissent non seulement le savoir et l'expertise des groupes-fondateurs, mais prennent les devants et reconnaissent leur propre « zone d'ignorance ». Ainsi, certaines commissions scolaires expriment le besoin d'élargir leurs savoirs d'expertise en ajoutant d'autres acteurs du milieu dans les comités formés pour l'ouverture d'une école alternative, comme une ancienne directrice d'école alternative, une commissaire ayant auparavant fondé une école alternative ou des enseignants.

En résumé, on observe que la commission scolaire manœuvre parfois à son avantage à partir de sa zone d'expertise, sans tenir compte de la zone de compétence des parents. D'autres commissions scolaires s'engagent plutôt dans un processus de réciprocité et de coopération, ce qui favorise les relations entre les acteurs et, conséquemment, l'avancement du projet.

4.1.2.3. Le principe d'exception

Enfin, il n'est pas surprenant d'observer que les groupes de parents qui désirent faire ouvrir une école alternative publique dans une commission scolaire qui n'en a aucune sur son territoire font face à plus de difficultés que les autres, comme le suggère le principe d'exception. En effet, Maeschalck (2005) et Brabant (2009, 2010) soulignent que la situation d'exception dans laquelle se trouve un sujet par rapport à l'institution peut rendre ardue la mise en place d'une action coopérative forte, telle que décrite par Bratman (1999).

Ainsi, sur sept écoles alternatives ayant vu le jour dans les 10 dernières années, six sont situées dans des commissions scolaires ayant déjà au moins une autre école alternative sur leur territoire. La réalité d'ouvrir une école alternative dans une commission scolaire qui n'en a pas est décrite comme un facteur contraignant par quelques participantes. Ainsi, la tendance des commissions scolaires qui font face à cette situation pour la première fois est plutôt de s'en dégager, de se déresponsabiliser, comme le décrit une participante :

Ils vont dire : non, mais nous, nos commissions scolaires, ça ne s'est jamais fait comme ça, nous on fait pas ça. (D5)

Une autre participante, provenant d'un groupe qui a réussi à ouvrir une école alternative dans une commission scolaire où il n'y en avait pas auparavant, exprime aussi cette difficulté de travailler dans une situation d'exception.

Puis au conseil des commissaires, qui est un endroit où est-ce qu'habituellement, la communauté pourrait venir, il y a personne. Alors eux autres, lorsque pour la première fois, il y a des gens qui arrivent et qui ont des idées ou qui ont des projets, ils ne savent pas toujours comment réagir. Moi j'espère que l'expérience a ouvert le chemin pour d'autres groupes. (O4)

Bref, lorsque l'institution fait face à une demande d'ouverture d'école alternative publique alors qu'elle ne l'a jamais fait auparavant, elle peut avoir, par manque de connaissance, des difficultés à établir une action coopérative avec le groupe-fondateur.

4.1.3. Des habiletés de groupe utiles

L'analyse des données permet d'identifier d'autres facteurs qui favorisent les démarches des groupes-fondateurs et, plus particulièrement, qui contribuent à leur action collective et politique. L'action collective est un processus qui permet « la création d'une identité, le partage de connaissances, l'obtention d'une reconnaissance interne et externe d'un groupe » (Brabant, 2009, p.15). Le processus d'action politique permet quant à lui d'aller plus loin en permettant « la construction d'un "nous" explicite, la création d'une représentation collective puis sociale, la délibération politique et la procéduralisation de l'identité des groupes » (Brabant, 2009, p.20). Comme cela a été présenté au deuxième chapitre (section 2.1.2), des habiletés collectives développées par les groupes peuvent participer à ce processus d'action collective et politique (Brabant, 2010; Brabant et Bourdon, 2012).

Il appert que lors de leurs démarches, les groupes ont exploité ou développé plusieurs habiletés qui, de leur point de vue, ont favorisé la portée de leurs actions et leur crédibilité devant l'acteur institutionnel. Ces habiletés sont ici présentées en quatre catégories:

communicationnelles, de mobilisation, politiques et réflexives, identifiées à partir de l'analyse des données.

4.1.3.1. Des habiletés communicationnelles

Les habiletés communicationnelles du groupe s'avèrent essentielles à la bonne poursuite des interactions des membres d'un groupe-fondateur entre eux, d'une part, et entre le groupe et les institutions ou la communauté, d'autre part.

Premièrement, la capacité des individus dans le groupe à exprimer leurs besoins ou leurs souhaits se révèle indispensable au démarrage du projet. En effet, toutes les participantes mentionnent cette étape où des individus, des parents la plupart du temps, passent de la discussion autour de préoccupations éducatives concernant leurs enfants, dans un café, dans un parc, dans une cuisine, à la rencontre formelle et organisée du groupe poursuivant un objectif commun : l'ouverture d'une école alternative dans leur communauté. Cela passe par une capacité des membres à exprimer entre eux un certain mécontentement, des préoccupations communes et à s'entendre sur les moyens possibles pour parvenir à les surmonter.

Avant même la naissance de ce projet-là, ça faisait cinq ans certains que des parents se réunissaient presque tous les mois à partir que j'ai eus mes propres enfants. De manière très informelle, des parents qui se rencontraient dans des parcs et qui disaient « quand nos enfants vont être en âge scolaire, qu'est-ce qu'on va faire? ». On ne se retrouve pas nécessairement dans les écoles du quartier telles qu'elles sont actuellement. Comment on va les scolariser? On avait regardé un paquet d'affaires. Oui, les écoles alternatives, mais l'école à la maison, aussi on avait rencontré une famille de 7 enfants qui faisaient l'école à la maison, pleins de formules, y compris l'école internationale, vraiment dans tous les sens. (O2)

Le groupe poursuit un objectif commun et doit ensuite définir le projet. L'ensemble des participantes mentionne que leur comité a élaboré un référentiel ou un document fondateur. Ce processus d'écriture s'accompagne de délibérations pour s'entendre sur la nature et la définition du projet. L'habileté à gérer sainement ces délibérations est garant d'une ambiance plus positive et productive pour la suite. Une participante mentionne même que cette capacité à échanger dans le respect lui a permis d'évoluer comme humain :

Mais c'était percutant, tu sais. C'était un apprentissage et on pensait pas ça, s'embarquer dans un apprentissage, dans une... un processus de changement. On pensait pas évoluer en tant qu'être humain en faisant un référentiel. (O3)

Deuxièmement, comme nous l'avons déjà présenté plus tôt dans le chapitre (variables liées à la mise en œuvre, section 4.1.1.3), l'attitude des membres du groupe lors de leurs différentes démarches affecte l'ouverture de l'institution à leur demande. « L'attention aux mots choisis » (D2, O1, O2, O4, O5), le respect, « la politesse » (O1, O2, D2, O4, O5), « la courtoisie » (D1, O1, D3, O5), « l'ouverture à l'autre » (O1, O2, D2, D3, O5), la capacité à « prendre en ligne de compte les contraintes » de l'institution (O2, O3, O4, O5) sont toutes des attitudes qui posent un cadre communicationnel favorable à la résolution des embûches identifiées de part et d'autre.

À cela s'ajoutent d'autres habiletés communicationnelles qui s'avèrent significatives pour une majorité de participantes. Par exemple, la transparence et la franchise du groupe lors de ses démarches et de ses délibérations avec l'institution contribuent à rendre claires les attentes de chacun. Aussi, afin que le projet soit attirant pour les autorités scolaires, l'habileté à le rendre attrayant s'avère un atout.

Et bon, moi et XX on est deux bonnes vendeuses, j'arrive avec mes diplômes, mon expérience à la commission scolaire. XX elle connaît tout le monde dans le milieu municipal. C'est comme ça qu'on l'a réussi, c'est pas compliqué, c'est la politique d'abord et avant tout. (O5)

Des participantes mentionnent qu'elles ont su vulgariser le projet auprès des différents acteurs institutionnels et de la collectivité, ce qui a permis une meilleure compréhension de la nature de la demande et atténué les craintes. Elles s'assuraient d'expliquer les grands principes de base, comme la coéducation, la cogestion, et exposaient les différences entre le projet alternatif et l'école régulière. Plusieurs participantes mentionnent à cet effet l'importance de garder un discours positif quant au système scolaire régulier lorsqu'elles cherchent à faire reconnaître les avantages et les différences de l'école alternative. Particulièrement, il s'agit pour elles de porter une attention particulière à ne pas faire un désaveu de l'école régulière et à

présenter l'implantation de l'école alternative dans la commission scolaire comme une nouvelle offre de service.

4.1.3.2. Des habiletés de mobilisation

Les participants ont mentionné la portée de la capacité du groupe à maintenir la motivation de ses membres dans le projet. En effet, les démarches sont souvent longues et ardues.

Une fois que t'embarques là-dedans, c'est l'énergie. Si le groupe qui porte le projet n'est pas prêt à y mettre de l'énergie, toute son énergie, et y croire, et continuer à y croire, puis dès qu'on voit que ça fléchit, faire quelque chose pour le re-pepper, là, ça, ça devient difficile. (O4)

Plusieurs autres participants mentionnent que la période estivale est difficile puisque les écoles, la commission scolaire, les parents du groupe, bref, les acteurs importants à l'avancement des démarches sont en vacances.

Les moyens observés pour maintenir la motivation des membres du comité sont variés. Plusieurs groupes ont donné des tâches aux membres en fonction de leurs capacités, de leurs forces et de leur background. Ils s'assuraient ainsi que le travail à effectuer demeure plaisant et réalisable pour le membre. D'autres participantes mentionnent avoir exercé un leadership partagé à l'intérieur des membres du groupe. Afin de rendre le travail plus efficace, elles ont aussi réparti le travail en sous-comités. Quelques groupes ont maintenu la motivation des membres en allant visiter des écoles alternatives déjà ouvertes. Cela leur permettait à la fois de constater que ce type de projet était viable et leur donnait aussi la possibilité de recevoir du soutien d'acteurs du milieu alternatif. Dans la même veine, la participation des membres aux journées-conférences du RÉPAQ a su ranimer certains groupes fatigués et désillusionnés. Aussi, plusieurs groupes ont décidé de garantir aux membres que leur enfant pourrait profiter d'une place dans l'école alternative si elle voyait le jour, afin de maintenir une motivation de leur part. Enfin, pour maintenir le *momentum* et éviter un épuisement des membres du groupe, il semble aidant de prévoir des rencontres fréquentes sur une courte période (deux rencontres

par semaine pendant un an, par exemple) plutôt que des rencontres plus espacées. Dans le même sens, on constate qu'un essoufflement du projet et une difficulté à « faire bouger les choses » s'observent tout particulièrement dans les groupes où les tâches sont moins bien réparties et où la direction des rencontres et des actions à prendre sont principalement menées par la ou les mêmes personnes.

Par ailleurs, plusieurs participantes mentionnent que dans leur groupe, certains membres sont motivés, non pas par intérêt personnel (souhait que leurs enfants aillent dans cette école), mais par une motivation suscitée par des valeurs d'engagement communautaire. Ces personnes sont souvent considérées dans le groupe comme des atouts à la réalisation des projets, car elles apportent des perspectives qui transcendent les enjeux personnels. Enfin, plus le projet s'approche d'une fondation prochaine, plus la mobilisation est forte.

Toutefois, il ne s'agit pas seulement de mobiliser les membres du groupe, mais aussi de trouver des mesures qui seraient suffisantes pour mobiliser les acteurs scolaires. Ces habiletés d'ordre politique sont présentées dans la sous-section suivante.

4.1.3.3. Des habiletés politiques

La capacité de réseautage du groupe est une habileté maintes fois nommée comme essentielle par les participants. Grâce à la grille d'analyse issue des catégories de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008) (troisième chapitre, section 3.4.3), une première illustration de l'importance de ces habiletés politiques a émergé dans la section 4.1.1.4 de ce chapitre. En effet, il a été exposé que, pour se donner une raison d'être et pour se rendre crédible auprès des institutions scolaires, les groupes ont avantage à avoir un réseau d'appuis variés. L'habileté du groupe à obtenir des appuis de personnes faisant autorité s'avère donc un atout pour leurs démarches.

D'autres habiletés politiques sont nommées par les participantes. L'une d'elles mentionne l'importance d'une connaissance approfondie du milieu, de sa dynamique sociale et politique,

afin d'identifier les leviers en appui au projet. Par exemple, cette participante a identifié un « maillon faible » dans sa commission scolaire, lui permettant de renforcer l'argumentaire pour son projet.

Moi là, je connais comment ça fonctionne ma commission scolaire, c'est la fusion entre deux MRC... Je pense que cette analyse-là, elle a été prioritaire. [...] Faque là il y a une école internationale dans l'ancienne CS XXX, il y en a une dans l'ancienne XXY. Il y a une école de ski de mon côté, il y a une école de ski de l'autre côté. Il y a une école de musique de l'autre bord, il y a une école de musique ici... ça je le sais, la CS elle s'en fait un devoir! Et là, il y a une école alternative dans l'ancienne CS XXX, mais pas ici. Donc ce sera notre stratégie! On va en exiger une. [...] Donc ça a été ça notre demande. « Nous voulons le même service que dans l'autre MRC », la même offre de service. » (O5)

Aussi, la capacité du groupe à faire des démarches citoyennes auprès des acteurs politiques se révèle utile. Elle permet alors la cueillette d'informations privilégiées provenant de la classe politique, pouvant être utilisées pour promouvoir le projet. Ainsi, ce sont des gestes d'insertion dans les structures de pouvoir qui permettent d'influencer certains acteurs scolaires grâce à des informations provenant d'autres instances. Par exemple, une communication et un soutien étroit de députés provinciaux et fédéraux a permis à un groupe d'être mis au courant de plusieurs projets en émergence dans la communauté et de surprendre les commissaires avec ces données : « *Fait que là, en plein conseil des commissaires on disait "Donc là on sait que l'école qui va se construire peut avoir un troisième étage..." Faque, tu comprends? (O5)* »

De plus, comme cela a été mentionné dans la section 4.1.1.4 de ce chapitre, certains groupes ont eu un engagement politique direct en s'impliquant dans les élections scolaires. Cela aurait contribué à faire pression sur la commission scolaire, puisque le commissaire du milieu concerné devait connaître le dossier de l'alternatif et faire connaître publiquement son avis sur la question. Enfin, la compétence des groupes à échanger de manière informelle avec leurs interlocuteurs est jugée par des participantes comme une habileté politique intéressante. En effet, ces rencontres exploratoires sont privilégiées dans une démarche d'information et de formation.

On a fait des rencontres officielles avec ces écoles, mais de très nombreuses rencontres officieuses pour des discussions officieuses. Je dirais que le travail officieux est aussi important sinon plus que le travail officiel. (O1)

4.1.3.4. Des habiletés réflexives

Les autres habiletés essentielles qui émergent du discours des participants concernent les capacités réflexives du groupe, c'est-à-dire être en mesure d'anticiper les obstacles, d'être créatif dans la recherche de solutions, de recadrer les difficultés en tenant compte des acteurs institutionnels et de prendre conscience de ses propres zones d'incompétence (Brabant, 2010).

L'ensemble des groupes qui ont réussi l'ouverture d'une école alternative mentionne une capacité à considérer les objections et les obstacles émis par la commission scolaire comme des tremplins vers de nouvelles façons de faire.

Alors on a tout pris note de toutes les objections, on est retournés en groupe, on a discuté, on a jase, puis on a essayé de trouver des solutions. (O4)

Par exemple, devant le refus de la commission scolaire de financer le transport scolaire de l'école alternative, un groupe a émis l'idée que les élèves du projet profitent du transport déjà en place pour l'école secondaire, son territoire étant plus large. Un autre groupe pour qui la commission scolaire n'avait pas de locaux disponibles a approché une école de la commission scolaire anglophone qui vivait des difficultés de rétention afin de lui proposer une cohabitation. Un groupe a même suggéré d'investir les lieux de la communauté (bibliothèque municipale, centre sportif, salle communautaire, centre pour les retraités) pour démarrer le projet alternatif plutôt que de trouver des lieux physiques permanents.

Plusieurs groupes ont réussi à anticiper des obstacles en s'informant auprès d'autres groupes en démarchage, auprès d'écoles alternatives publiques existantes et auprès du RÉPAQ. Tous les groupes ont eu recours à des personnes-ressources ou à des groupes-ressources pendant

leurs démarches, certains beaucoup plus que d'autres. La plupart du temps, il s'agit de ressources alliées au RÉPAQ : mentorat, journée-conférence, tournée des Villages alternatifs, etc. Certains groupes sortent de ce cadre et recherchent des formations spécifiques pour mieux travailler en groupe. Ainsi, deux participantes issues de groupes qui ont réussi à ouvrir une école alternative ont engagé des formateurs en communication non violente. Une autre participante mentionne une formation donnée par une ergothérapeute pour discuter concrètement de l'organisation des classes alternatives, de la façon d'aménager l'espace pour permettre aux enfants de travailler leur projet personnel. De plus, certains groupes sont tout à fait conscients de leur zone d'incompétence et n'hésitent pas à aller chercher les personnes les plus expérimentées pour les « *brief*er » :

Et à chaque fois qu'il nous disait « il y a un problème » ben on allait voir les gens d'expérience. (O5)

En résumé, quatre catégories d'habiletés collectives semblent faciliter les démarches des groupes-fondateurs : communicationnelles, de mobilisation, politiques et réflexive. Ainsi, les habiletés communicationnelles contribuent à une meilleure interaction des membres d'un groupe-fondateur entre eux, d'une part, et, entre le groupe et les institutions ou la communauté, d'autre part. Les habiletés de mobilisation participent à maintenir la motivation des membres dans le projet. Les habiletés politiques permettent un réseautage fort et varié, ainsi qu'une connaissance approfondie du milieu. Enfin, les habiletés réflexives des groupes-fondateurs contribuent à une meilleure lecture de la situation et du contexte dans lesquels ils manœuvrent.

Dans la prochaine section, les données empiriques présentées sont mises en perspective et analysées afin de mieux les interpréter.

4.2. L'interprétation des résultats

Cette section vise à mettre en perspective l'analyse des données et à les interpréter. L'organisation de cette interprétation s'effectue en deux temps. Premièrement, les résultats

présentés dans la section 4.1 seront dégagés du point de vue d'une lecture « positive » des facteurs favorisant ou des obstacles à la création d'une école publique alternative. Deuxièmement, les résultats seront interprétés du point de vue d'une lecture « normative », à partir de la théorie de la gouvernance réflexive.

4.2.1. Des obstacles et des facteurs facilitants multiples et interreliés

Les résultats de cette recherche, interprétés à partir des éléments du cadre théorique (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010), permettent une première description des facteurs qui favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec selon la perspective des parents fondateurs.

Le Tableau IV (à la page suivante) schématise l'ensemble des facteurs qui favorisent ou font obstacle aux démarches des groupes-fondateurs en fonction de leur origine externe ou interne aux groupes.

Les résultats montrent que quatre catégories de facteurs, inspirées des catégories de causes de résistance au changement de Bareil (2004, 2008) sont davantage identifiées par les participants : individuels, organisationnels, liés à la mise en œuvre du changement et politiques. L'analyse des interactions à partir des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) dégage aussi des facteurs affectant la démarche des parents. Par ailleurs, certaines habiletés de groupe ont émergé de l'analyse des résultats et s'ajoutent aux facteurs identifiés. Ces résultats, loin d'être des îlots dispersés, sont plutôt un archipel dans lequel chacun influence l'autre. Pour reprendre les mots de Bareil (2004) : « Objectivement, les causes des obstacles ou des facilitants sont [...] multiples et multidimensionnelles » (p. 10). Dans ce qui suit, les liens entre ces différents éléments seront mis en lumière.

Tableau IV. Les facteurs qui favorisent ou contraignent les démarches des groupes-fondateurs d'une école alternative au Québec

	Causes internes aux groupes	Causes externes aux groupes
Facteurs favorisants	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisition des habiletés communicationnelles, de mobilisation, politiques et réflexives -Bonne préparation -Attitude d'ouverture et de coopération -Capacité à faire des compromis -Pression sur l'organisation -Transparence -Insertion des membres dans les postes politiques -Membres travaillant dans le domaine de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> -Confiance, valeurs semblables et préjugés positifs d'individus envers l'école alternative -Disponibilité des ressources -Soutien de gens influents ou d'autorité - Processus de réciprocité et de coopération de la part de la CS -CS ayant déjà une école alternative sur son territoire
Obstacles	<ul style="list-style-type: none"> -Méconnaissance des procédures à suivre -Manque de préparation -Attitude et discours négatifs envers le système régulier et ses acteurs -Soumission du groupe-fondateur aux désirs de la CS -Lecture incomplète ou erronée du contexte institutionnel et de ses enjeux -Manque de contacts ou de réseau 	<ul style="list-style-type: none"> -Réticences individuelles -Flou/ambiguïté organisationnel -Méconnaissance des procédures à suivre (de la part de l'institution) -Absence d'espace prévu de dialogue et de délibération -Manque de ressources financières et physiques -Coalition dominante, intimidation et influence négative de la part de sous-groupes -Fragilité politique de l'institution -Valeurs de la CS contraires à l'école alternative -Projet illégitime aux yeux de la CS -Perception incomplète de la CS quant aux compétences des parents -CS manœuvre à son avantage à partir de sa zone d'expertise -Inexpérience de la CS face aux demandes extérieures à sa structure -CS sans école alternative sur son territoire

Il n'est pas surprenant de constater la présence dans les résultats des causes individuelles de résistance ou d'ouverture à la demande de création d'une école alternative. Évidemment, les commissions scolaires demeurent gérées par des personnes. Par conséquent, les groupes-fondateurs transigent avec des gens qui ont leurs propres dispositions psychologiques, valeurs, craintes ou préférences, et cela colore leur vision de l'école alternative, de façon favorable ou défavorable. De même, nous l'avons vu dans la section 4.1.1.1 du chapitre précédent, ce type d'obstacle se retrouve aussi, à l'interne, chez les individus composant le groupe de parents-fondateurs. Bareil (2004) mentionnait déjà que ces causes individuelles sont les plus fréquentes. Dans notre étude, chaque participante interviewée en fait mention. Bareil affirme qu'au plan de la gestion, on ne peut les changer. Ces résistances sont inévitables et en grande partie incontrôlables.

Cependant, il appert que certaines habiletés du groupe-fondateur influencent les individus. Ainsi, les habiletés de communication du groupe permettent d'agir en informant des gens réticents face aux pratiques pédagogiques alternatives de ce type d'école. En effet, selon Bareil (2004), les résistances individuelles dérivent parfois de l'incompréhension du changement. Outre cette possibilité d'intervention de la part des parents, il reste difficile de changer les valeurs, le vécu antérieur ou les mécanismes de défense des individus. Il va de soi que les groupes-fondateurs ne choisissent pas leurs interlocuteurs institutionnels. Cependant, en ciblant les gens qui soutiennent le projet, ils peuvent les amener à travailler avec eux. En ce sens, les habiletés de mobilisation, mais aussi les habiletés politiques, sont utiles pour surmonter les obstacles liés aux résistances individuelles, puisqu'elles permettent aux groupes de faire une lecture des possibilités de soutien dans leur milieu et de travailler à partir de ces leviers.

En ce qui concerne les causes organisationnelles de résistance au changement identifiées, nous avons déjà mentionné dans le premier chapitre (section 1.2.2) que l'absence de directives ministérielles claires pourrait peut-être nuire aux démarches des groupes-fondateurs. L'analyse des entrevues abonde en ce sens et met en évidence les impacts négatifs de ce flou. Ainsi, non seulement des participants expriment qu'ils ne savent pas vers qui se tourner pour

exprimer leur demande, mais on constate aussi que certaines commissions scolaires ne connaissent rien des procédures qu'elles doivent suivre pour l'ouverture de ce type de projet, une commission scolaire allant même jusqu'à diriger un groupe directement vers le ministère. Cette ignorance mène parfois la commission scolaire à se dégager ou à se déresponsabiliser envers le projet, excluant la possibilité d'une action coopérative. Chez les groupes étudiés, aucun n'a trouvé de solution pour contourner leur situation d'exception dans leur commission scolaire quand ils y ont été confinés, et ce, malgré leurs tentatives pour partager leurs connaissances au sujet d'autres cas. Sachant qu'il semble plus facile pour une commission scolaire qui a déjà une ou plusieurs écoles alternatives d'en ouvrir une autre, les commissions scolaires qui n'ont jamais ouvert ce type d'école pourraient peut-être prendre appui sur cette expertise pour dépasser les difficultés inhérentes à l'exceptionnalité de la demande des groupes-fondateurs.

De façon générale, le RÉPAQ suggère aux groupes qui œuvrent à l'ouverture d'une école alternative de dialoguer avec les commissaires puisqu'ils sont, selon lui, ceux qui doivent approuver le projet. Cependant, dans les faits, plusieurs participants mentionnent qu'ils n'ont pas l'impression que les commissaires ont une grande marge de manœuvre et que, finalement, les décisions ne se prennent pas lors du conseil des commissaires, mais bien en amont, au niveau administratif. Aussi, le conseil des commissaires n'est pas perçu par les participants comme une instance consultative, et encore moins participative. Ce constat confirme en quelque sorte l'hypothèse formulée dans la dernière section du cadre théorique (section 2.2 l'espace participatif des parents dans les dispositifs dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels). En effet, selon les parents rencontrés, la structure des espaces formels de participation dans lesquels ils ont navigué ne favorise pas le dialogue entre les groupes de parents/citoyens et la commission scolaire. Ainsi, les structures démocratiques et participatives ne paraissent pas adaptées pour recevoir et composer avec des demandes qui proviennent de groupes de parents extérieurs aux entités décrites à la section 2.2 du deuxième chapitre (CÉ, OPP, CP, CC). Ce manque d'espace de dialogue est un élément contraignant manifeste pour les groupes-fondateurs. Certains groupes s'étonnent que, nonobstant le soutien de 300 à 500 familles prêtes à inscrire leurs enfants à l'école publique alternative advenant son ouverture,

ils ne réussissent pas à entreprendre un dialogue avec leur commission scolaire. Outre le fait que la structure institutionnelle ne soit pas adaptée à recevoir ce type de demande, les difficultés des groupes-fondateurs à se faire entendre peuvent aussi s'expliquer par une certaine tendance de l'institution à maintenir le parent dans le rôle de soutien à sa mission, plutôt que de considérer sa compétence éducative et citoyenne à concevoir un milieu éducatif communautaire. Cela conduit à réfléchir sur la place accordée à la voix des parents concernant l'éducation scolaire de leur enfant.

Même s'il appartient à l'institution de dépasser le mandat clair mais limité accordé aux parents, pour prendre en compte le potentiel lié à leur opacité, les groupes-fondateurs peuvent aussi augmenter leur crédibilité et mieux faire valoir leurs aptitudes lorsqu'ils démontrent une expansion de leur rôle dans des domaines généralement réservés à l'institution. En observant la constitution des groupes-fondateurs qui ont réussi leur démarche avec leur commission scolaire et qui ont fondé une école alternative, on constate que plusieurs parents du groupe ont une formation ou un emploi dans le domaine de l'éducation et dans des domaines connexes ou complémentaires (psychoéducation, orthophonie, enseignement, chercheur en éducation, etc.), ce qui facilite ses interactions avec les instances scolaires. Nous remarquons un lien, dans les situations analysées, entre une diminution de la limitation du parent au regard des autorités scolaires et le dépassement de son rôle de parent.

Par ailleurs, toujours concernant les obstacles découlant du système organisationnel, les résultats ont montré que les contextes économiques et démographiques ont un impact sur la poursuite des démarches et sur la capacité des commissions scolaires à entreprendre des projets considérés coûteux. Les groupes-fondateurs n'ont pas de pouvoir sur le contexte budgétaire de leur commission scolaire. Cependant, certains projets ont réussi à voir le jour alors qu'il existait des difficultés importantes d'ordre budgétaire ou d'espace. On remarque, dans ces cas, trois éléments qu'il convient de mettre en lumière. 1) Ces groupes-fondateurs ont de bonnes habiletés politiques (réseautage, soutien de la communauté, etc.), ils sont alors plus crédibles, ce qui entraîne en quelque sorte la commission scolaire à considérer plus sérieusement l'ouverture d'un projet alternatif. Ainsi, une forte demande provenant de la

communauté tend à légitimer davantage le projet. 2) Ces groupes-fondateurs ont de bonnes capacités réflexives. Ils sont en mesure de proposer des solutions aux enjeux exposés par leur commission scolaire. 3) La commission scolaire dégage temps et ressources pour créer un comité de travail avec le groupe-fondateur, dans l'objectif avoué de dépasser les obstacles et de se retrouver le plus possible dans une situation gagnant/gagnant. Selon Maesschalck (2005), un engagement coopératif à mieux servir la mission de l'institution suppose une reconnaissance des zones de compétence de l'un et de l'autre. C'est exactement cela que l'on remarque dans le cas des projets qui ont surmonté les enjeux économiques, démographiques ou autres. Néanmoins, on observe encore, comme l'annonce le principe d'ignorance (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010), que certaines commissions scolaires manœuvrent à leur avantage à partir de leur zone d'expertise sans tenir compte de la zone de compétence des parents.

Les obstacles présentés jusqu'à maintenant dans cette section, c'est-à-dire ceux liés aux individus et à l'organisation, semblent plutôt difficilement franchis par les groupes-fondateurs. Il en est de même avec les obstacles découlant de la culture organisationnelle ou d'une absence de légitimité du projet du point de vue de la commission scolaire. Par contre, les deux prochains obstacles majeurs discutés, à savoir ceux liés à la qualité de la mise en œuvre et ceux liés au politique, seraient plus aisés à surmonter.

De toute évidence, le fait que le groupe soit bien préparé s'avère un atout essentiel. En effet, cela renforce le sentiment de compétence. Le groupe possède des documents, des lettres de soutien, il a développé des arguments, bref, il sait qu'il détient tous les ingrédients pour entreprendre ce type de démarche. Quant à la qualité des démarches pendant les interactions avec l'institution, il s'agit aussi pour le groupe de faire une bonne lecture du contexte, de faire des compromis, de maintenir une attitude d'ouverture et de bien reconnaître les intérêts de chacun.

Finalement, les facteurs politiques de résistance ou d'ouverture ont souvent été identifiés par les participants. Les résultats montrent que des enjeux de pouvoir sont très présents lors des

démarches pour l'ouverture d'école alternative. Ces enjeux de pouvoir peuvent agir au détriment des demandes des groupes-fondateurs, mais ces derniers peuvent aussi en tirer profit. Pour cela, les habiletés réflexives, communicationnelles et politiques peuvent être mobilisées. En effet, les groupes qui ont réussi à ouvrir une école alternative sont parvenus à bien comprendre leur milieu et à utiliser des leviers politiques, ce qui relève à la fois des habiletés réflexives (recadrage en tenant compte des acteurs institutionnels et anticipation des obstacles) et des habiletés politiques (connaissance approfondie du milieu et de sa dynamique sociale et politique). Cette compréhension du contexte permet d'adapter les actions des membres en tenant compte des opportunités observées. Bareil (2004) abonde dans ce sens en expliquant que les résistances liées aux causes politiques peuvent être considérées en produisant une cartographie détaillée des acteurs concernés par le changement, une lecture impliquant justement des habiletés réflexives et politiques :

De quel côté penche la masse critique dans l'organisation? Quelle position ont les leaders d'opinion? La coalition dominante? Quelle est la position des différents groupes de destinataires? Sont-ils des supporteurs actifs, passifs, ambivalents, opposants passifs, actifs ou indifférents? Une telle analyse permettra au gestionnaire ou à l'équipe de projet de mieux diriger leurs énergies. S'agit-il de protéger la situation? Ou d'obtenir une acceptation graduelle et une certaine tolérance? Ou d'être vigilant? Ou de confronter? (Bareil, 2004, p. 12)

Aussi, la capacité des membres à réseauter avec la classe politique leur a été utile pour l'obtention d'informations privilégiées sur le contexte spécifique de leur commission scolaire, ce qui semble avoir contribué aux négociations avec celle-ci. Enfin, le respect, la courtoisie, l'ouverture à l'autre, bref les habiletés communicationnelles, participent aussi à l'élaboration des réseaux de soutien ainsi qu'à des relations positives avec les acteurs scolaires.

En somme, la situation des demandes d'ouverture d'écoles alternatives est déterminée par son contexte. Les groupes-fondateurs peuvent s'appuyer sur les facteurs facilitants et contourner ou éviter les facteurs de résistance propres à chaque situation. Pour cela, des habiletés collectives sont nécessaires. En ce sens, la plus grande marge de manœuvre qu'ont les groupes-fondateurs pour dépasser les obstacles se retrouve peut-être à l'intérieur même de leur capacité à apprendre et à développer ces habiletés collectivement. Par ailleurs, dans ce

mémoire, les obstacles et les facteurs qui facilitent l'ouverture d'une école publique alternative ont été observés du point de vue des groupes-fondateurs. Conséquemment, le regard de l'institution sur la question n'est pas connu. Malgré cela, on peut avancer que plus la commission scolaire s'engage dans un dialogue avec les groupes-fondateurs et qu'une écoute mutuelle s'organise, plus le résultat, qu'il soit positif ou négatif, découlera d'une décision éclairée.

La résistance « constitue souvent le compagnon paradoxal de l'agent de changement, et celui-ci doit s'attendre à devoir fréquenter ce compagnon aussi longtemps qu'il sera porteur de changement » (Collerette, Delisle et Perron, 1997; p. 104). Les groupes-fondateurs qui ont été à l'écoute des préoccupations de leur milieu plutôt qu'en réaction aux résistances ont semblé mieux réussir à implanter le changement désiré. Une telle lecture peut contribuer à la relation entre les groupes et l'institution puisqu'elle permet de se déplacer d'une attitude où il faut vaincre les résistances à une attitude de soutien au changement.

Dans la prochaine section, les résultats seront interprétés en relation avec les éléments théoriques présentés au deuxième chapitre.

4.2.2. L'interprétation des résultats dans une perspective de gouvernance réflexive

Cette section propose une lecture normative des résultats. Elle met en perspective l'analyse des résultats à la lumière des éléments théoriques présentés au deuxième chapitre par 1) l'approfondissement de la compréhension de la relation entre le sujet et l'institution, 2) la mise en évidence de l'action collective et politique des groupes-fondateurs et 3) une nouvelle lecture des espaces participatifs disponibles aux groupes-fondateurs et le rôle des dispositifs de participation démocratique actuels pour la gouvernance des écoles alternatives.

4.2.2.1. La relation du parent avec l'institution

Les trois principes de la relation du sujet avec l'institution décrits dans le cadre théorique ont permis de révéler certains facteurs affectant la démarche des parents-fondateurs (section 4.1.2) et de faire une première description de la situation. Il s'agit maintenant de faire parler ce matériau en le comparant à l'idéal de Maesschalck en termes de gouvernance, ainsi qu'aux défis qu'il met en lumière dans sa description des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception.

Concernant le principe d'opacité, et au vu des propos des participants concernant leurs interactions avec les instances scolaires, l'institution semble hésitante à accorder un nouveau rôle au parent, habituellement maintenu dans un rôle de soutien. Pourtant, les parents des groupes-fondateurs mobilisent d'autres compétences, des rôles différents et une compréhension nouvelle du rôle qui leur est dévolu. Ils souhaitent que cela soit reconnu par leur commission scolaire.

Moi, j'ai le goût de m'impliquer pour de vrai dans l'école, pis je suis bonne pour trouver des façons d'émerveiller les jeunes, mais on dirait que pour la commission scolaire, j'peux juste m'impliquer dans l'école aux sorties éducatives pis j'ai pas d'affaire à venir en classe pour la coéducation, tu comprends? Pour eux, des parents ça peut pas enseigner» (D4).

Ils veulent être reconnus dans un rôle plus complet que celui que leur attribue d'office l'institution, plutôt habituée à composer avec des parents de l'école régulière. Ils sont alors, tel qu'exprimé par Maesschalck (2005), en situation d'opacité. L'étude permet de constater qu'un parent qui propose l'ouverture d'une école alternative se trouve dans un rôle de citoyen en relation avec une institution démocratique, enrichi d'un rôle de parent très engagé, plutôt que dans le rôle habituel du parent d'élève dans une école régulière. Cette situation est reconnue comme un obstacle par plusieurs participantes. Elle démontre que la coopération des parents avec l'institution, dans une perspective de gouvernance réflexive de l'école alternative, reste difficile.

Concernant le principe d'ignorance, on observe que la commission scolaire peut manœuvrer à son avantage à partir de sa zone d'expertise, sans tenir compte de la zone de compétence des parents. En effet, l'analyse suggère que, du point de vue des parents-fondateurs, certaines commissions scolaires ont un déficit de connaissances en ce qui concerne la réalité des parents en son sein, minimisant les compétences acquises par les groupes-fondateurs; réciproquement, on peut penser qu'il y a un manque de compréhension du parent à l'égard des enjeux ou des savoirs de l'institution. Cependant, certaines commissions scolaires se sont engagées dans une relation de coopération avec les groupes-fondateurs. Cela va dans le sens des propositions Maesschalck (2005), qui dit qu'un engagement coopératif à mieux servir la mission de l'institution suppose une reconnaissance des zones de compétence de l'un et de l'autre.

Enfin, concernant le principe d'exception, on remarque que les groupes-fondateurs qui transigent avec une commission scolaire n'ayant pas déjà une école alternative sur son territoire sont dans une situation d'exception par rapport à un domaine d'activité institutionnel et aux normes institutionnelles. Ils se trouvent vulnérabilisés par cette position. Pourtant, un groupe-fondateur a réussi à ouvrir une école alternative dans une commission scolaire qui n'en avait pas auparavant. Lorsqu'on fait l'analyse des interactions de ce groupe avec la commission scolaire, on observe que cette dernière s'est engagée dans un processus de coopération forte, tel que décrit par Bratman (1999, dans Brabant, 2009). En effet, cette commission scolaire a su s'impliquer avec le groupe-fondateur en 1) se responsabilisant au niveau de l'intention d'ouvrir une école alternative; ainsi, l'intention d'ouvrir une école alternative devient mutuelle et les actions entreprises pour y arriver sont partagées; 2) en s'engageant « dans la poursuite de l'activité commune » (Bratman, 1999, dans Brabant, 2009) par des rencontres fréquentes et un suivi des démarches; et 3) en se soutenant mutuellement « dans l'exécution de la mission qui incombe à chacun » (Bratman, 1999, dans Brabant, 2009, p. 19)

Les groupes-fondateurs et l'institution font face à des limites qui persistent, tant que ne sont pas modifiés les paramètres décrits dans les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. Certaines situations décrites par les participantes permettent de croire qu'il y a eu une

modification de la position des parents de groupes-fondateurs dans l'institution. Il est difficile, à partir du témoignage des participantes, de prévoir la capacité de l'institution à dépasser les limites liées aux principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. Aussi, s'il n'est pas possible de forcer une ouverture de l'institution et du ministère face aux projets d'école alternative, il est toutefois possible que les groupes-fondateurs prennent conscience de ces limites et qu'ils développent « une plus grande confiance dans leur participation à l'institution » (Brabant, 2010, p. 171) et à son évolution. Pour cela, certains groupes-fondateurs ont fait l'apprentissage d'une action collective et politique. Dans la prochaine section, nous analysons les résultats pour dégager comment ces groupes-fondateurs ont construit leur action collective et nous comparerons leur processus avec celui décrit par Maesschalck (2005) et par Brabant (2008, 2010). Il sera ensuite question de la mise en relation de cette action collective avec les dispositifs démocratiques et participatifs de l'institution.

4.2.2.2. Les groupes-fondateurs : des acteurs collectifs et politiques

L'analyse des résultats permet d'appréhender les groupes-fondateurs comme des acteurs collectifs et politiques, en lien avec la définition qui en a été donnée dans le cadre théorique (deuxième chapitre, section 2.1.2).

Premièrement, les résultats montrent que les parents s'unissent dans ce que Maesschalck nomme un regroupement de solidarité. En effet, toutes les participantes expriment que le projet s'est fondé soit à partir d'une insatisfaction de l'école régulière, soit à partir du souhait d'une éducation différente et plus proche de leurs valeurs pour leur enfant et leur famille. Les parents en viennent ainsi à se regrouper dans une forme sociale qui n'est pas prévue par l'institution. Il y a alors une mise en commun des ressources (temps, savoirs d'expérience, compétences, etc.) de chacun des parents pour trouver des solutions à ce problème et pour se soutenir dans les difficultés d'interaction avec l'institution. Comme en témoigne cette participante, cette étape de regroupement de solidarité peut durer plusieurs années.

Avant même la naissance de ce projet-là, ça faisait 5 ans certains que des parents se réunissaient presque tous les mois à partir que j'ai eu mes propres enfants. De manière très informelle, des parents qui se rencontraient dans des parcs et qui disaient « quand

nos enfants vont être en âge scolaire, qu'est-ce qu'on va faire? ». On ne se retrouve pas nécessairement dans les écoles du quartier telles qu'elles sont actuellement. Comment on va les scolariser? (O2)

Il y a par la suite une transformation du regroupement de solidarité lorsqu'émerge « la création d'une identité, le partage de connaissances [et] l'obtention d'une reconnaissance interne et externe » (Brabant, 2009, p.16). Cette autotransformation résulte des actions produites par le groupe pour combler son besoin de changement, c'est-à-dire ici, la fondation d'une école alternative. Ainsi, le groupe-fondateur s'engage dans une interaction avec divers acteurs extérieurs à lui pour faire progresser socialement son initiative. C'est à ce moment que le groupe commence à s'afficher, à se nommer, à s'identifier à des valeurs et à expliciter ses objectifs. Il acquiert une reconnaissance autant interne qu'externe : il se déclare et s'associe au RÉPAQ, se présente pour la première fois à la CS, s'expose dans les médias sociaux, etc. Il est dorénavant un acteur collectif.

Les étapes concernant le passage de l'acteur collectif vers l'acteur politique sont également présentes chez les groupes-fondateurs. Premièrement, la construction d'un « nous » explicite, qui implique la « confiance, la responsabilité partagée dans les activités conjointes et l'évaluation mutuelle afin d'assurer la solidarité entre les rôles dans l'action collective » (Brabant, 2010, p.124), est présente dans le discours de toutes les participantes. Ainsi, les membres d'un groupe expriment une confiance mutuelle à l'égard de leurs membres lorsque ceux-ci promeuvent le projet auprès de la communauté, d'autres parents ou de l'institution. Ceci implique qu'une confiance se soit installée entre eux grâce à un vocabulaire commun, acquis lors des délibérations concernant les valeurs, les objectifs et les actions à entreprendre par le groupe. Plusieurs participantes racontent d'ailleurs que ces délibérations, quoique parfois houleuses, participent à une meilleure cohésion du projet. Aussi, cette confiance s'observe chez le groupe lorsqu'il croit en sa capacité à mener ses démarches jusqu'à l'ouverture d'une école alternative. Les groupes démontrent aussi, du moins dans un premier temps, une confiance envers l'institution eu égard à sa capacité de soutenir le projet éducatif élaboré par le groupe-fondateur. Dans la poursuite des valeurs de coéducation et de cogestion qui sont mises de l'avant dans une école alternative, les participantes affirment l'adhésion des

membres de leur groupe au principe de responsabilité partagée. Cette responsabilité partagée s'observe, par exemple, lors de l'élaboration des documents fondateurs, alors que chacun s'engage à discuter des pratiques pédagogiques à privilégier dans l'optique du développement global des enfants. Elle s'exprime aussi par la répartition des différentes tâches entre les membres ou par la fidélité de chacun des membres à maintenir l'approche choisie par le groupe, lors de ses interactions avec les autorités scolaires et la communauté. Enfin, l'évaluation mutuelle se fait lors des rencontres de groupe, où un regard est posé sur les actions de chacun afin d'améliorer les démarches de l'ensemble du groupe.

Le deuxième apprentissage politique concerne la progression du groupe d'une représentation collective à une représentation sociale. Le recadrage des intérêts des groupes-fondateurs vers une représentation sociale est souvent présent dans les témoignages recueillis. Par exemple, une grande majorité de groupes-fondateurs a su revoir ses demandes à la lumière des intérêts de la communauté et de l'institution. « *On a compris que notre projet il pouvait aider aussi, pas juste nous les parents ou les enfants et la commission scolaire, faque on a écouté, on a rencontré le maire, les gens autour, des agriculteurs* » (O4). Ils ont alors dépassé les intérêts particuliers et les savoirs contextualisés de leur groupe pour aller vers une attention de deuxième ordre qui tient compte des points de vue des différents acteurs (Brabant, 2010). Enfin, plusieurs participants mentionnent des procédures d'autorégulation, notamment lorsqu'ils désignent des responsables, établissent des règles de fonctionnement, explicitent les manières de gérer les conflits à l'intérieur du groupe.

Cette interprétation montre que les groupes-fondateurs peuvent être perçus comme des acteurs collectifs et que la majorité fait les apprentissages collectifs et politiques nécessaires à l'action collective. À la lumière de l'idéal proposé par la gouvernance réflexive, ces groupes sont en mesure de conduire le changement qu'ils souhaitent voir se développer. Or, il est pertinent de se demander dans quelle mesure cette action collective des groupes-fondateurs peut s'actualiser à l'intérieur des espaces actuels de participation offerts aux parents; et comment les dimensions pragmatiques, contextuelles et réflexives s'observent dans la gouvernance de l'éducation alternative. C'est ce que la prochaine section exposera.

4.2.2.3. Une gouvernance réflexive de la demande d'ouverture d'une école alternative?

Les deux sections précédentes ont permis de constater : 1) que la position du parent en rapport avec l'institution est difficile et qu'elle mène à des difficultés de participation des parents au processus d'ouverture d'une école alternative; puis 2) que les groupes-fondateurs peuvent être perçus comme des acteurs collectifs et politiques. Dans une perspective de gouvernance réflexive, ils devraient pouvoir participer à la gouvernance de l'éducation.

D'après les conceptions des groupes-fondateurs qui ont réussi à ouvrir une école alternative, leurs démarches s'inscrivent dans un processus à la fois pragmatique, réflexif et contextuel. En effet, ces groupes recherchent des solutions créatives aux problèmes qu'ils rencontrent en élargissant les possibilités, plutôt qu'en se restreignant à la situation insatisfaisante. *« À chaque fois que la commission scolaire nous disait, "ça peut pas marcher pour telle raison" ou bien qu'eux ils n'avaient jamais fait ça, bien on retournait chez nous puis on brassait toutes sortes d'idées, on sortait des sentiers battus, vraiment toutes sortes d'affaires (O5) »*. Par exemple, après une première demande d'ouverture d'une école alternative, plusieurs groupes ont transformé leur projet; ils sont passés d'une demande d'ouverture d'une école à celle d'un volet incluant une cohabitation avec une école régulière défavorisée. D'autres se sont alliés à des maisons pour personnes âgées pour mieux servir la collectivité. Ils ne se sont pas tenus à un idéal de départ, même s'ils s'en sont inspirés. Ils ont pris en compte les commentaires et les contraintes de l'institution pour apprendre de ceux-ci, de manière réflexive. Les deux groupes qui ont refusé de modifier leur projet et de considérer les contraintes de l'institution témoignent de relations subséquentes très difficiles avec cette dernière, voire d'un refus complet de la mise en action de leur projet. Les résultats montrent que tous les groupes qui ont réussi à ouvrir une école alternative démontrent une flexibilité et une capacité à faire des compromis. Pour ce faire, ils n'ont pas le choix de s'attarder au contexte de leur communauté, de leur commission scolaire ou des membres eux-mêmes.

L'analyse des résultats expose aussi que les dispositifs formels de participation démocratique offerts aux parents s'accompagnent de limites importantes lorsqu'il est question d'une demande d'ouverture d'une école alternative par les parents. Par exemple, le conseil des commissaires, un espace de participation qui a été exploré par l'ensemble des groupes-fondateurs représentés par les participantes, est souvent décrit comme un endroit formel qui n'encourage pas les discussions avec les acteurs extérieurs et où les décisions sont prises en amont des rencontres. Certains groupes-fondateurs se sont présentés à plusieurs réunions du CC, un groupe choisissant même de participer à chacune des rencontres pendant une année entière. Pour eux, le résultat a été positif. Mais d'autres groupes ayant été présents à de nombreuses rencontres des commissaires n'ont pas vécu ce développement positif. Aucune participante ne décrit cet espace comme un lieu de participation. Or, chacune indique que cet espace est incontournable pour que le projet soit entériné. Par ailleurs, aucun groupe n'a fait élire un parent-commissaire. Il est donc impossible d'analyser l'impact qu'une telle participation pourrait avoir sur le processus d'ouverture d'une école alternative publique.

Concernant les conseils d'établissement, quatre groupes-fondateurs ont vécu des rencontres avec ces instances. Nous savons que le CÉ a un pouvoir décisionnel seulement lorsqu'une cohabitation entre l'école régulière et l'école alternative est envisagée. Dans deux de ces rencontres, la commission scolaire avait déjà décidé d'ouvrir une école alternative dans une école régulière et la présentation du projet lors du CÉ avait une fonction informative. Les deux autres participantes relatent de grandes difficultés lors de leurs rencontres avec le CÉ de l'école régulière. Par exemple, un groupe s'est vu refuser l'entrée à la réunion du CÉ et n'a jamais pu y présenter son projet. Par ailleurs, ces quatre parents ne faisaient pas partie du CÉ de l'école régulière, mais y étaient présents à titre d'invités. Ainsi, on ne peut affirmer que les CÉ sont des espaces de participation démocratique pour les parents qui font une demande d'ouverture d'une école alternative.

En réalité, l'analyse des résultats démontre qu'actuellement, aucun dispositif participatif accessible aux parents dans le système scolaire ne permet une action collective des groupes de parents-fondateurs en vue d'apporter un changement. Dans la plupart des cas positifs et

constructifs relatés par les participantes, c'est au moyen de comités *ad hoc* avec des membres exécutifs de la commission scolaire et d'autres acteurs collectifs et institutionnels qu'un espace de dialogue et de co-construction du projet s'est manifesté.

Or, pour qu'une gouvernance soit réflexive, il faut que l'institution accepte une possibilité de participation qui s'effectue en dehors des cadres formels. Rappelons que, selon la théorie de la gouvernance réflexive, l'action collective peut engager les acteurs collectifs dans le développement, l'établissement et l'évaluation des règles du vivre-ensemble dans un système d'auto-organisation. Aussi, pour qu'une gouvernance soit réflexive, elle doit s'appuyer sur un double apprentissage social, c'est-à-dire celui de l'État et celui des individus et des groupes locaux. Certaines commissions scolaires ont créé des comités de travail avec les groupes-fondateurs. En partant de l'expérience des groupes-fondateurs, en tenant compte de leurs zones d'ignorance et de savoir respectives, ces comités sont entrés dans un processus d'apprentissage et d'expérimentation afin de parvenir à ouvrir une école alternative. C'est dans cette dynamique de réflexivité que des idées créatives, comme de rassembler tous les projets particuliers dans un même bâtiment, ont émergé. On peut avancer que ces commissions scolaires en particulier se rapprochent de l'idéal de la gouvernance réflexive et qu'un double apprentissage social s'est effectivement produit. Cependant, selon la perception des participantes à cette étude, cette situation de gouvernance n'est pas la norme.

4.3. Synthèse du chapitre

Cette section conclut la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'analyse des données. Ont été présentés, dans un premier temps :

- Les obstacles et les facteurs facilitants dégagés, à la lumière des catégories de causes de résistance au changement selon Bareil (2004, 2008).
- La relation entre les groupes-fondateurs et l'institution, à la lumière des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010).

- Les habiletés collectives qui favorisent les démarches du groupe-fondateur, à la lumière de la définition des habiletés collectives participant à l'action collective et politique (Brabant, 2009, 2010, 2012).

Puis, dans un deuxième temps, les résultats ont été mis en relation pour les interpréter. Deux types d'interprétation ont été menés :

- Une lecture positive, selon laquelle les résultats ont été mis en dialogue entre eux dans une visée de compréhension élargie de la situation d'une demande d'ouverture d'école alternative;
- une lecture normative, selon laquelle les résultats sont interprétés dans une perspective de gouvernance réflexive.

Cette interprétation a permis de répondre aux objectifs spécifiques suivants :

- décrire les facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec ; puis
- déterminer si ces facteurs s'expliquent par les principes d'opacité, d'ignorance ou d'exception, et correspondent aux approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive.

En somme, les facteurs individuels prennent la forme de rapports difficiles avec des membres de la commission scolaire et des établissements scolaires, quoique certains sont ouverts à ce type de projet et facilitent les démarches du groupe-fondateur. Les facteurs organisationnels sont un manque de connaissances, à la fois des commissions scolaires et des groupes-fondateurs, quant aux procédures qu'ils doivent suivre; le manque de valorisation du rôle des groupes-fondateurs pour la poursuite d'un projet d'ouverture d'école alternative; et le manque ou la disponibilité de ressources de la commission scolaire. Les facteurs facilitants liés à la mise en œuvre du changement sont une attitude de coopération et d'ouverture chez les groupes-fondateurs, ainsi que leur capacité à faire des compromis lors de leurs interactions avec la commission scolaire, alors qu'un manque de préparation, un discours négatif envers

l'école régulière et une lecture incomplète ou erronée du contexte institutionnel de la part du groupe-fondateur génère davantage de résistance de la part de l'institution. Les obstacles d'ordre politique sont des enjeux de pouvoir, la présence d'une coalition dominante contre le projet ou un manque de réseautage du groupe-fondateur, alors que le soutien de gens influents ou en position d'autorité et la possibilité pour un membre du groupe de s'insérer dans un poste politique sont facilitants. Enfin, les facteurs de nature collective, culturelle et liés à la nature du changement sont beaucoup moins présents dans les témoignages des participantes. Soulignons tout de même comme obstacles dans ces catégories : un historique de conflit entre l'institution et les parents, une illégitimité du projet aux yeux de la commission scolaire ou ses valeurs en inadéquation avec celles de l'école alternative.

Les trois principes décrivant les vulnérabilités de la position du sujet dans l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) ont été mis en évidence dans le discours des participantes. En effet, tel que prévu dans le principe d'opacité, la conception limitée de la commission scolaire quant au rôle des parents fait obstacle à la réalisation du projet, alors que le double statut de membres du groupe, à la fois parents et professionnels de l'éducation, devient facilitant. De plus, en accord avec le principe d'ignorance, certaines commissions scolaires ne tiennent pas compte de la zone de compétence des parents et manœuvrent plutôt à leur avantage à partir de sa zone d'expertise, alors que d'autres s'engagent plutôt dans un processus de réciprocité et de coopération, ce qui favorise les relations entre les acteurs et, conséquemment, l'avancement du projet. Par ailleurs, l'ouverture d'une école alternative publique dans une commission scolaire qui n'en a pas déjà est freinée par sa situation d'exception.

Quatre catégories d'habiletés collectives qui facilitent les démarches des groupes-fondateurs ont été dégagées de manière inductive : communicationnelles, de mobilisation, politiques et réflexives. Les habiletés communicationnelles contribuent à une meilleure interaction des membres d'un groupe-fondateur entre elles, d'une part, et, entre le groupe et les institutions ou la communauté, d'autre part. Les habiletés de mobilisation sont nécessaires pour maintenir la motivation des membres dans le projet qui s'échelonne souvent sur plusieurs

années. Les habiletés politiques permettent, notamment, la création d'un réseau soutenant et varié, ainsi qu'une connaissance approfondie du milieu. Enfin, les habiletés réflexives des groupes-fondateurs contribuent à leur anticipation des obstacles, leur créativité dans la recherche de solutions, la prise de conscience de leurs zones d'incompétence ainsi que la prise en compte des acteurs institutionnels (Brabant, 2010). En résumé, les habiletés collectives développées contribuent à une meilleure emprise sur leurs actions et sur leurs relations avec l'institution, ce qui facilite les démarches en vue de l'ouverture d'une école alternative.

Enfin, la mise en relation de ces résultats avec l'idéal de la gouvernance réflexive a révélé que les groupes-fondateurs peuvent être perçus comme des acteurs collectifs et que les apprentissages collectifs et politiques réalisés à travers leurs démarches devraient leur permettre de participer à la gouvernance et à l'évolution du système par la réalisation de leur projet, mais que les dispositifs actuels de participation démocratique offerts aux parents sont limités et ne rencontrent pas les conditions de pragmatisme, de contextualisme et de réflexivité propices à une gouvernance réflexive de l'éducation.

Le chapitre suivant discutera de ces résultats en proposant une lecture plus large et critique de la situation actuelle de gouvernance de l'éducation alternative.

CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons en premier lieu une discussion sur l'apport scientifique de cette recherche, en mettant les résultats obtenus en relation avec des écrits antérieurs sur la question de l'ouverture des écoles alternatives. Grâce à une lecture des difficultés et des facteurs facilitants, soutenue par les propositions de la théorie de la gouvernance réflexive, nous partagerons ensuite trois pistes d'action.

5.1 Un premier portrait du processus d'ouverture des écoles alternatives au Québec

Cette recherche a été élaborée à partir du contexte des demandes d'ouverture d'écoles alternatives publiques par des parents qui expriment une volonté de participation de leur enfant, différente de ce qui est prévu à l'école régulière. La consultation des auteurs cités dans le chapitre de problématique a permis d'appréhender certaines difficultés sur le plan des interactions entre l'institution et les groupes de parents lors des démarches pour ouvrir ce type d'école, sans toutefois qu'elles puissent être infirmées ou confirmées. Ce mémoire a donc examiné des facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, peuvent faciliter ou contraindre leurs démarches.

Ainsi, notre recherche a produit pour la première fois des données concrètes sur la façon dont se déroulent les procédures d'ouverture d'école alternative au Québec. En effet, il n'y a pas de texte scientifique récent sur l'état des demandes d'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec, ni sur leurs relations avec les commissions scolaires. Certes, certains écrits présentés dans le premier chapitre discutent des éléments distinctifs de ces écoles au Québec, notamment des représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants de ces écoles (Poulin, 2010); des valeurs éducatives des enseignants (Bégin-Caouette, Angers & Grave, 2012), de la participation des parents à l'intérieur de l'école alternative (Picard, 1997), des pratiques pédagogiques de ces écoles et de leur pertinence (Pallascio, Julien & Gosselin,

1996; Pallascio et Beaudry, 2000) et des enjeux liés à la gestion d'une école alternative (Picard, 2012). Toutefois, ces écrits ne concernent pas le déroulement des procédures d'ouverture d'écoles alternatives au Québec.

Par conséquent, nos données viennent renseigner ce qui a été jusqu'ici occulté en recherche. D'abord, tel que supposé dans la problématique, le flou juridique entourant le processus de demande d'ouverture d'une école alternative s'est avéré problématique pour plusieurs groupes-fondateurs. Lors des entrevues avec les participantes, plusieurs ont manifesté des frustrations face au manque de spécification légale du processus d'ouverture d'une école alternative. Effectivement, la LIP n'a essentiellement que l'article 240 pour encadrer ce type de démarche. Or, rien n'indique à l'institution ni aux parents les lignes de conduite pour entreprendre les démarches en ce sens. Nos résultats montrent aussi que certaines commissions scolaires ne savent pas comment procéder lorsqu'elles reçoivent la demande des groupes-fondateurs, étant pour la première fois confrontées à ce cas d'exception. Les résultats du mémoire sont donc révélateurs : les rôles de chacun ne sont pas assez définis ni explicités. La façon dont les décisions sont prises par les commissions scolaires leur est singulière et particulière et demeure obscure pour le regard extérieur. Certes, cela contribue aux difficultés des groupes-fondateurs et de l'institution à ouvrir une école alternative.

Les résultats abondent ainsi dans le sens des propos de M. Chénier, le directeur des communications du RÉPAQ : il y a de grandes différences entre les commissions scolaires quant à leur ouverture et à leurs procédures lorsqu'elles reçoivent ce type de demande. Il est donc difficile pour les acteurs des milieux alternatif et institutionnel d'établir une ligne de conduite idéale qui permettrait de faciliter les démarches de chacun. De plus, les résultats valident le constat de la *Society for the Advancement of Excellence in Education* qui affirmait que « *Frequently lacking policy and procedures to deal with requests for alternative programs with clear and objective criteria, the reaction of many boards is defensive and political* »¹⁶

¹⁶ Traduction libre : «Souvent dépourvus de politique et de procédure pour répondre aux demandes pour des programmes alternatifs avec des critères clairs et objectifs, la réaction de nombreux conseils est défensive et politique ».

(1998, p. 5). De même, ils montrent que les difficultés exposées dans le document *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, du Conseil supérieur de l'éducation, en 1985, sont encore présentes :

Manifestement, les projets d'écoles alternatives dérangent l'administration courante des commissions scolaires. Les réponses administratives contenues dans des lettres et documents inédits témoignent même parfois d'une fin de non-recevoir ou, à tout le moins, d'un refus de se situer par rapport à la dimension éducative du projet d'école alternative. L'école alternative fait rarement partie de la « visibilité » de la commission scolaire. Plus souvent, elle est en butte aux préjugés et aux critiques d'une population mal informée qui ne se reconnaît pas majoritairement dans cette « différence » et parfois la rejette. Même lorsqu'une école acquiert une visibilité certaine, on demeure encore incrédule vis-à-vis ses succès. (CSÉ, 1985, p. 8)

Cette recherche contribue donc à une mise à jour des écrits sur la question des demandes de projets pédagogiques alternatifs et confirme que des obstacles importants sont encore présents. Les parents rencontrés font foi de préjugés et de résistances qui persistent. Rocher (2005), sociologue québécois qui a co-signé le rapport Parent en 1964, explique d'ailleurs que

[c]e qui est remarquable, c'est que les écoles alternatives ont été conçues dans un esprit de réforme de l'enseignement, mais elles sont restées *bottom-down*. Le Ministère n'a jamais vraiment reconnu les écoles alternatives, les Commissions scolaires ne les ont jamais en fait reconnues, les syndicats d'enseignants non plus, le Conseil supérieur de l'éducation non plus, si bien que les écoles alternatives continuent à fonctionner *bottom-down*, elles font leur petit bonhomme de chemin comme ça, mais c'est une de ces réformes qui n'est pas montée. (Rocher, 2005, p. 3)

Rocher (2005) expose trois obstacles majeurs qui peuvent expliquer les difficultés d'un changement *bottom-up*. Le premier obstacle est celui de la « défense des droits établis [...] puisque toute réforme est un changement qui affecte des intérêts » (p. 5). Si les acteurs veulent réaliser un changement efficacement, il est important qu'ils connaissent les intérêts en jeu, pouvant être liés à des pratiques établies, à des coutumes, à des intérêts financiers, à des intérêts idéels ou spirituels. Cet obstacle a bien été illustrés par les résistances exercées par divers acteurs individuels et collectifs du système scolaire ayant cherché à bloquer l'ouverture de l'école alternative.

Le deuxième obstacle est que « la gouverne d'une réforme d'en bas doit inventer de nouvelles normes, mais des normes qui ne sont pas encore reconnues » (p. 5). C'est-à-dire que les nouvelles manières de faire doivent s'instaurer « sous le couvert des normes officielles » (p. 5) et progressivement devenir une nouvelle normativité. Les écoles alternatives proposent en effet une organisation pédagogique, sociale et administrative différent de celle des écoles régulières. Cette différence n'est pas acceptée spontanément et demeure marginale au sein de la commission scolaire, ce qui ne favorise pas l'expansion du modèle.

Le troisième obstacle est celui du manque de ressources, qu'elles soient financières, administratives ou professionnelles. Dans cette étude, le manque de ressources financières a souvent été évoqué pour refuser ou contraindre un projet. Mais la pauvreté du contexte scolaire face aux demandes d'ouverture d'écoles alternatives ne s'arrête pas là. Le manque de connaissances sur ces écoles et sur leur processus d'ouverture d'un tel projet est un obstacle prédominant, de même que l'absence de structures de dialogue, de participation et de décision où puissent se construire de tels changements à partir de la base.

Nos résultats ajoutent aux propos de Rocher en approfondissant cette compréhension des obstacles aux changements menés par les acteurs de la base. Notre description des obstacles est plus détaillée. De plus, ces trois contraintes ne suffisent pas à expliquer entièrement les difficultés des groupes-fondateurs à surmonter les défis des demandes de changement *bottom-up*. Pour Rocher, les changements par le bas sont menés par « ceux qui vivent des problèmes et qui cherchent à leur apporter des solutions » (p. 3) et ce sont les praticiens qui portent ces réformes. Or, selon l'analyse des résultats de ce mémoire, on n'accorde pas aux parents un rôle similaire à celui des praticiens professionnels du monde éducatif. Ils ne sont ni enseignants, ni administrateurs scolaires, ni psychoéducateurs. Au regard des résultats de ce mémoire et dans le contexte de la demande d'ouverture d'une école alternative publique, les parents ne semblent pas perçus comme légitimes aux yeux de plusieurs commissions scolaires, enseignants et directions d'établissement, ni compétents pour mener un projet d'ouverture d'école alternative, ce qui est un obstacle majeur. En effet, en admettant l'affirmation de Rocher à l'effet qu'un changement doit être perçu comme légitime par tous les acteurs pour

qu'il puisse monter vers le haut, comment le peut-il si l'un des principaux acteurs n'est pas perçu comme tel? Toutefois, les propos des parents eux-mêmes révèlent l'importance du développement d'habiletés communicationnelles, réflexives, politiques et de mobilisation pour arriver à développer ce projet ensemble, à l'instar des participants de l'étude de Brabant (2010; Brabant et Bourdon, 2012). De plus, l'on a vu la nécessité qu'ils réalisent des apprentissages collectifs et politiques pour se développer en tant qu'acteur collectif et mener une action collective efficace et constructive, tel que spécifié dans la théorie de la gouvernance réflexive. Ainsi, au regard d'une gouvernance réflexive de l'éducation, les groupes-fondateurs deviennent des acteurs collectifs crédibles, créatifs et compétents, qui peuvent permettre au système éducatif de se renouveler s'il les prend en compte.

Ce mémoire apporte également une contribution théorique au domaine de la gouvernance de l'éducation. En effet, les propositions de gouvernance réflexive et de pragmatique contextuelle développées par Jacques Lenoble et Marc Maesschalck du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain et adaptées au domaine de l'éducation par Brabant (2009, 2010), ont été convoqués dans le cadre théorique. Leur contribution a permis de poser une norme avec laquelle comparer les résultats pour explorer la situation comme un problème de gouvernance. Selon cette lecture, la position fragile du parent le rendrait parfois vulnérable par rapport à l'institution, même lorsqu'il s'associe à d'autres parents pour créer un acteur collectif. L'hypothèse, posée dans le cadre théorique, que l'espace participatif et démocratique actuel serait insuffisant pour inclure les groupes de parents qui demandent l'ouverture d'une école alternative, est confirmée par l'analyse des discours des participantes, qui se sont heurtées à des blocages, de l'exclusion et de la confusion lors de leurs tentatives de participation aux dispositifs démocratiques en place. Ce constat représenterait un défi pour l'institution éducative sur le plan de sa capacité de réflexivité démocratique. Dans cette optique, la section suivante propose des pistes d'action inspirées des propositions de la gouvernance réflexive.

5.2 Des pistes d'action pour une meilleure gouvernance du processus de demande d'ouverture d'école publique alternative

Nous avons vu que l'apport de la théorie de la gouvernance réflexive en tant qu'idéal normatif permet à cette recherche une lecture de la dynamique entre les parents-fondateurs et l'institution, et identifie des lacunes liées à la gouvernance des demandes de projets alternatifs. Elle permet aussi d'envisager des solutions. Ce mémoire en propose trois.

(1) La première est générale. Elle serait de décentraliser davantage la gouvernance de l'éducation. En effet, dans le contexte de cette demande de changement par le bas, les parents sont ceux qui vivent les problèmes et qui tentent d'y apporter des solutions. Nous avons montré qu'ils peuvent être des acteurs collectifs crédibles et plusieurs exemples ont exposé des avantages pour l'institution de les prendre en compte. Or pour l'instant, les résultats de cette recherche permettent plutôt de constater que, lors de tentatives de participation des parents-fondateurs à l'intérieur des instances démocratiques formelles, les décisions et les discussions demeurent le privilège des autorités scolaires. Les parents et la communauté n'y ont qu'un rôle restreint de suggestion et d'approbation. Comme il a été relevé dans la section 4.2.2.3, le manque d'espace de participation démocratique adapté aux demandes des parents qui veulent ouvrir une école alternative contribue aux difficultés des groupes-fondateurs. Pour permettre des espaces participatifs aptes à soutenir l'action collective des parents de groupes-fondateurs et suivre un idéal de gouvernance réflexive, une décentralisation plus grande que celle actuellement mise en place par le MEES est requise. En effet, la décentralisation actuelle maintient le pouvoir décisionnel entre les mains des administrateurs du système scolaire. Nous croyons, comme l'exprime Brabant (2010), qu'il faudrait

une décentralisation qui permette l'effectuation d'expérimentations à différents niveaux de l'ordre social, la prise de pouvoir d'acteurs ayant des compétences et des intérêts différents, de façon à favoriser la production de savoirs inédits en éducation. Cela supposerait donc que des acteurs nouveaux et possiblement extérieurs au système scolaire (groupes de parents, organismes d'éducation informelle, groupes de membres de la collectivité) puissent également participer à l'orientation de l'institution éducative,

dans le respect des réseaux de coopération élaborés spontanément par eux dans leurs contextes respectifs, et non en limitant leur participation aux mécanismes délibératifs créés par le système scolaire. (p. 165)

(2) La deuxième piste de solution serait de favoriser la création d'espaces de travail *ad hoc* entre le parent-fondateur et l'institution afin de dépasser les défis relatifs à la position fragile du sujet face à l'institution. En effet, l'analyse des résultats menée dans une perspective de gouvernance réflexive (section 4.2.2 du chapitre précédent) illustre qu'il y a des entraves au processus d'ouverture d'une école alternative liées à la position du parent face à l'institution, et plus particulièrement celles décrites par le principe d'opacité. Nous pouvons affirmer que cette position fragile et limitée concourt au manque de légitimation démocratique de l'action collective des parents et, par ricochet, qu'elle est un frein à l'exercice d'actions collectives de changement « par le bas ». Dans le cadre d'une recherche sur la gouvernance de l'éducation en famille, Brabant mentionnait déjà l'importance pour les parents-éducateurs de « dépasser le cadre trop limité du statut de “parent” attribué par l'institution scolaire » (2010, p. 481). C'est aussi ce qui doit se produire pour les parents-fondateurs. En effet, les groupes-fondateurs et l'institution font face à des limites qui persistent, tant que ne sont pas transcendés les paramètres décrits dans les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. Afin de modifier la position du sujet dans l'institution, il faudrait 1) une prise de conscience de l'opacité des individus, 2) une reconnaissance des zones d'ignorance et de savoir de chacun et 3) un dépassement de la situation d'exception (Brabant, 2010). Nos résultats nous permettent de croire que certaines commissions scolaires ont réussi cette modification de la position du parent grâce à de nombreux dialogues avec les groupes-fondateurs. Effectivement, certaines commissions scolaires ont offert un espace d'échange et de travail avec les groupes-fondateurs, à l'extérieur des cadres formels de rencontre avec les parents, et cette ouverture coopérative s'est avérée utile pour l'ensemble des acteurs. Il y aurait eu un certain dépassement des défis illustrés par les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. Cette deuxième piste de solution, qui est de soutenir la création d'espaces d'échange non-formel, paraît ainsi justifiée.

En plus de permettre une modification de la position du parent-fondateur par rapport à l'institution, le soutien de ces espaces de travail pourrait favoriser les apprentissages conjoints. Nous avons vu que la mise en commun des ressources et des savoirs a contribué à trouver des alternatives créatives aux obstacles rencontrés. Comme l'idéalisait Maesschalck (dans Brabant et Bourdon, 2012), nos résultats montrent que, dans un contexte de résolution de problèmes nouveaux, les comités *ad hoc* sont plus adaptés que les dispositifs participatifs déjà instaurés par l'institution. C'est également ce qu'explique Maesschalck par les notions de coopération contrainte et de coopération basée sur le désir (2015). En effet, lorsqu'on permet aux parents et aux autorités scolaires de s'installer ensemble, à partir de leurs contextes spécifiques et uniques, de travailler conjointement dans la poursuite d'un but commun, les développements peuvent être positifs et générateurs d'idées créatives. En fait, ce type d'organisation permet une forme de « nous » explicite face à un problème, ce qui, selon Maesschalck (2005, 2015), favorise une attitude de respect et d'ouverture face à une diversité de solutions. La formation d'un « nous explicite » et un sens de la réciprocité sont des pistes à explorer pour favoriser la collaboration et l'apprentissage conjoint (Maesschalck, 2005).

(3) Une troisième piste d'action est de soutenir les apprentissages conjoints des acteurs collectifs et institutionnels pour leur permettre de construire ensemble un processus idéal d'ouverture d'école alternative qui serait issu de leur contexte. Appuyer ces comités de travail et tenir compte de leurs expériences permettraient davantage au pouvoir législatif de formuler un processus d'encadrement pour les démarches d'ouverture d'une école alternative. En effet, selon Maesschalck (2001), c'est par une approche procédurale contextuelle et non formelle qu'il faut envisager les solutions (Maesschalck, 2001). Donc, une approche contextuelle qui consiste à mettre en relation les logiques expérientielles des gens et les possibilités ou limites connues du contexte permet de prévoir l'applicabilité d'une norme ou d'une décision. C'est le contexte qui construit alors les modalités de la norme (Maesschalck, 2001). La multiplication des contextes pourrait permettre une masse critique apte à engendrer un renouvellement de l'institution, à condition que se réalise un processus d'apprentissage démocratique double : celui des individus et celui de l'institution. En effet, par leur recherche de nouvelles solutions, les parents-fondateurs offrent à l'institution une possibilité de se renouveler en accueillant

leurs expérimentations pour mieux répondre à leurs besoins et à leurs aspirations. Ces changements de mentalité, si l'institution veut bien les écouter, pourraient participer à l'émergence d'une définition d'un processus d'encadrement efficace et acceptable pour tous, puisqu'il aura été construit à partir de contextes vécus et par les acteurs et les praticiens qui les ont expérimentés.

Un parallèle est à faire avec les travaux de recherche de Brabant, plus particulièrement ceux qu'elle a menés en rapport à l'élaboration des propositions pour la gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec (2015, (2015, 2017a, 2017b)). À partir d'une recherche-formation, intitulée « Pour une gouvernance réflexive de "l'école à la maison" : l'apprentissage démocratique conjoint de parents-éducateurs et d'administrateurs scolaires », un comité composé d'acteurs « de terrain » a su formuler des propositions pour la gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec, qui soient acceptables autant du point de vue des parents-éducateurs que de celui des acteurs scolaires responsables de leur suivi. La chercheuse a soutenu ce travail conjoint et a étudié le processus d'apprentissage démocratique de ces acteurs. La recherche-formation de Brabant a visé des apprentissages processuels, de même qu'elle a participé à la fois à la production de connaissances et à une démarche de résolution de problème. Ensemble, ils ont pu trouver des normes acceptables à chacun, définir les rôles de chacun et ont trouvé des solutions et des points de rencontre acceptables. Nous croyons que ce type de recherche-formation, soutenue par les propositions de gouvernance réflexive, pourrait bénéficier au développement des écoles alternatives. En effet, nous avons déjà vu que les apprentissages collectifs et politiques des groupes-fondateurs participent à une action collective confiante. En soutenant les apprentissages des acteurs institutionnels et des acteurs de terrain, nous pourrions favoriser une autotransformation de ces acteurs en fonction des demandes des nouveaux contextes de pratique, ce qui pourrait contribuer à la réflexivité institutionnelle, dans la perspective d'une gouvernance réflexive.

La conclusion du chapitre

Notre recherche indique que les démarches des groupes-fondateurs pour l'ouverture d'écoles alternatives demeurent difficiles et qu'elles dépassent les mandats des dispositifs de gestion d'établissement. Quant à la gouverne régionale des commissions solaires, elle arrive difficilement à répondre à cette action collective de parents présentant une demande de changement *bottom-up*, bien que les projets des groupes-fondateurs doivent obligatoirement être soumis aux commissions scolaires lors des processus décisionnels qui les concernent. À partir des obstacles et des facilitateurs exposés au quatrième chapitre, et en convoquant les propositions normatives de la théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001, 2005), trois pistes de solution sont formulées : 1) décentraliser davantage la gouvernance du système d'éducation; 2) favoriser la création d'espaces de travail coopératif entre le parent-fondateur et l'institution afin de dépasser les défis relatifs à la position fragile du sujet face à l'institution; 3) soutenir les apprentissages conjoints des acteurs collectifs et institutionnels pour leur permettre de construire ensemble un processus d'ouverture d'école alternative qui soit efficace et acceptable.

Bref, notre recherche exploratoire défriche un terrain jusqu'alors inexploré. D'autres recherches devront être menées pour mieux comprendre la place de l'école alternative dans le système scolaire québécois et plus spécifiquement, sur la place qu'on laisse à l'action collective des parents qui en font la demande.

CONCLUSION

Cette recherche a mis en lumière les différentes conceptions de parents ayant travaillé à l'ouverture d'une école alternative publique quant à leur relation avec les commissions scolaires. En plus d'expérimenter de nouvelles pédagogies, ces écoles adoptent une organisation démocratique impliquant les parents en tant que coéducateurs et cogestionnaires (RÉPAQ, 2014). De plus, selon la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010, art. 240), sur demande d'un groupe de citoyens, la commission scolaire peut présenter une requête au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur afin d'obtenir une dérogation pour l'ouverture d'une école publique alternative. Selon le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), plus de 20 groupes de parents mènent actuellement des démarches pour l'ouverture d'une école publique (Pion, 2016). Toutefois, le RÉPAQ témoigne d'une grande disparité de pratiques et d'ouverture dans les procédures des commissions scolaires. On constate aussi un manque de connaissances, dans la littérature scientifique, sur l'interaction des écoles publiques alternatives avec les commissions scolaires québécoises. Pour contribuer à combler cette lacune, la présente recherche pose cette question générale de recherche : « quelles sont les conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui 1-favorisent ou 2-contrainent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec? »

Au regard de cette problématique, un cadre de référence normatif, la théorie de la gouvernance réflexive, est présentée. Elle permet d'apprécier les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception qui décrivent les relations entre un sujet et une institution publique (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010). Aussi, une attention est portée aux apprentissages pouvant permettre une action collective et politique du groupe. En deuxième partie du cadre théorique, une analyse de l'espace participatif des parents dans les dispositifs démocratiques scolaires actuels est menée. S'y dégage un postulat à vérifier : il y aurait un manque d'espace accessible aux groupes-fondateurs pour interagir avec les instances scolaires et y présenter leurs projets.

Ce cadre théorique a mené à formuler deux objectifs spécifiques en réponse à la question générale:

- décrire les facteurs qui, selon les conceptions des groupes-fondateurs, favorisent ou contraignent les démarches d'ouverture d'une école alternative au Québec ; puis
- déterminer si ces facteurs s'expliquent par les principes d'opacité, d'ignorance ou d'exception, et correspondent aux approches pragmatiques, réflexives et contextuelles suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive.

Les données relevées à partir des entrevues avec 10 participantes (cinq issues de groupes ayant fondé une école alternative et cinq issues de groupes toujours en démarche) permettent de relever des obstacles et des facteurs facilitants pour chacune des catégories du cadre d'analyse, soutenu par les six catégories de cause de résistance au changement élaborées par Bareil (2004, 2008). Cependant, quatre catégories sont davantage représentatives des obstacles et des facteurs facilitants rencontrés par l'ensemble des participantes. Il s'agit des facteurs liés aux individus, au système organisationnel, à la mise en œuvre du changement, puis les facteurs politiques. En voici les points saillants :

— *Les facteurs individuels* : la totalité des participantes ayant fait mention d'embûches lors de leurs démarches avec les commissions scolaires fait état de rapports difficiles avec un ou plusieurs membres de l'organisation. Au contraire, certaines participantes indiquent que des individus travaillant à la commission scolaire ont permis de faciliter leurs démarches puisqu'ils étaient de prime abord ouverts et enthousiastes à l'égard des propositions d'éducation alternative. Donc, les projets rencontrent des résistances ou sont facilités en fonction des individus avec lesquels les groupes de parents ont à composer.

— *Les facteurs liés au système organisationnel* : Certaines commissions scolaires ignorent qui doit prendre les décisions concernant les demandes d'ouverture d'écoles alternatives. Par conséquent, les groupes-fondateurs procèdent à tâtons, sont en attente de

directives claires ou sont ballottés entre la structure administrative et la structure politique de l'institution. Cela est évoqué comme un obstacle majeur dans la poursuite du projet.

— *Les facteurs liés à la qualité de la mise en œuvre du changement* : il y a une correspondance entre la préparation de la présentation du projet à la commission scolaire et la facilité subséquente des démarches. Il semblerait plus efficace que tous les aspects du projet soient maîtrisés par les groupes en amont de leur rencontre, que ce soient les pratiques pédagogiques qui seront utilisées, les modalités d'évaluation ou l'organisation des classes.

— *Les facteurs politiques* : Les enjeux de pouvoirs sont fréquents lors des démarches des groupes-fondateurs. Les groupes qui savent manœuvrer dans la sphère politique locale et qui ont des contacts à l'intérieur de celle-ci ont plus de facilité à faire avancer leur projet.

Les trois principes de la relation du sujet avec l'institution (Maesschalck, 2005; Brabant, 2009, 2010) permettent également de relever certains facteurs affectant la démarche des parents. En lien avec le principe d'opacité, l'analyse démontre que les commissions scolaires ont des difficultés à considérer l'opacité, soit un rôle élargi, des parents. En effet, ils peinent à reconnaître leurs compétences lorsqu'il s'agit de discuter de pédagogie. Cependant, certaines participantes mentionnent que, dans leur groupe, la présence de parents exerçant une profession dans le domaine de l'éducation semble contribuer à ce que la commission scolaire élargisse sa perspective quant au rôle qu'elle attribue aux parents. En lien avec le principe d'ignorance, on observe que certaines commissions scolaires ne tiennent pas compte des compétences des parents ni de leur expertise concernant les pratiques pédagogiques alternatives et le fonctionnement de ces écoles. D'autres commissions scolaires reconnaissent au contraire leur zone d'ignorance à ce sujet et élaborent des lieux de concertation communs afin de profiter de l'expertise des parents et d'autres experts. Enfin, en lien avec le principe d'exception, les résultats montrent que, lorsque la commission scolaire fait face à une demande d'ouverture d'une école alternative pour la première fois, elle exprime des difficultés qui se traduisent par l'absence d'action coopérative forte lui permettant de trouver des moyens

et des ressources conjointement avec le groupe-fondateur dans le but d'ouvrir une école alternative.

Par ailleurs, quatre familles d'habiletés collectives développées par les groupes-fondateurs rendent leurs démarches auprès des autorités scolaires plus fructueuses : les habiletés communicationnelles, de mobilisation, politiques et réflexives. Ces habiletés participent à une meilleure action collective et politique de ces groupes.

Notre recherche indique que les démarches des groupes-fondateurs pour l'ouverture d'écoles alternatives demeurent difficiles. Un facteur facilitant qui semble important est une ouverture de la commission scolaire à travailler conjointement avec les acteurs collectifs, soit les groupes-fondateurs, dans la recherche de solutions satisfaisantes pour chacun.

À partir des obstacles et des facilitateurs exposés au quatrième chapitre, et en convoquant les propositions normatives de la théorie de la gouvernance réflexive (Maesschalck, 2001, 2005), trois pistes de solution sont offertes : 1) décentraliser davantage la gouvernance du système d'éducation; 2) favoriser la création d'espaces de travail coopératif entre le parent-fondateur et l'institution afin de dépasser les défis relatifs à la position fragile du sujet face à l'institution; 3) soutenir les apprentissages conjoints des acteurs collectifs et institutionnels pour leur permettre de construire ensemble un processus idéal d'ouverture d'école alternative.

Les contributions de cette recherche, les difficultés rencontrées et les pistes pour de futures recherches

Deux types d'apports sont affirmés dans ce mémoire. La première contribution est factuelle et descriptive. Elle éclaire une situation qui était auparavant inconnue et pose les bases scientifiques d'une connaissance empirique nouvelle sur le processus d'ouverture des écoles alternatives, plus particulièrement sur les interactions entre les groupes-fondateurs et les commissions scolaires. La deuxième contribution est philosophique. Grâce à l'apport d'une

théorie normative, un jugement est posé sur ces interactions et permet d'exposer des limites en termes de gouvernance des changements proposés par l'action collective des parents dans le système d'éducation québécois. Aussi, elle permet de dégager des pistes de solution, notamment en faveur d'une possibilité d'apprentissage institutionnel et collectif à partir du problème de l'ouverture des écoles publiques alternatives.

Certes, cette recherche comporte des limites. Par exemple, alors que le processus d'ouverture d'une école alternative résulte d'un travail entre les groupes de parents et les autorités scolaires, nous n'avons pas interviewé ces dernières. Trois raisons expliquent cette décision. Premièrement, le sujet étant inexploré et les connaissances étant peu nombreuses, il aurait été difficile de connaître *a priori* quels acteurs institutionnels rencontrer, puisque nous ne savions pas qui reçoit et traite ce type de demande. Deuxièmement, puisque le cadre théorique est résolument positionné du point de vue des acteurs de la base, soit dans ce cas-ci les parents, nous avons dans un premier temps choisi d'étudier leurs conceptions. Évidemment, nous croyons qu'il serait intéressant de compléter le portrait en interrogeant leurs interlocuteurs. Or, troisièmement, au niveau de la maîtrise, il aurait été difficile de se présenter comme une chercheuse assez expérimentée pour obtenir la confiance des autorités scolaires nécessaire à une participation à notre recherche. Le soutien de cette recherche de maîtrise pourrait permettre cet approfondissement lors d'une recherche doctorale.

Par ailleurs, il faut rappeler que cette étude participe au champ de l'administration de l'éducation et qu'en ces termes, aucune étude récente n'avait exploré l'objet de ce mémoire. Par conséquent, une recherche exploratoire s'imposait, ce qui exclut les possibilités d'une modélisation. Aussi, nous avons vu que les écoles alternatives comportent des enjeux sociologiques et pédagogiques qu'il pourrait être pertinent d'explorer. En réitérant notre volonté d'explorer le processus d'ouverture d'une école alternative en termes d'administration de l'éducation, nous devons laisser à d'autres le soin d'approfondir davantage les impacts sociétaux et pédagogiques des écoles alternatives.

Une autre limite de cette recherche concerne un aspect pragmatique du mémoire de maîtrise : sa durée. Ainsi, une observation participante, par exemple en étant présente aux rencontres des groupes de parents, ou lors de leurs interactions avec les autorités scolaires, aurait pu nuancer les propos des participantes. Or, cela aurait été trop chronophage dans le contexte d'une maîtrise. Pour les mêmes raisons, nous avons dû limiter nos rencontres à une seule personne par groupe.

Les participantes rencontrées sont issues de groupes qui ont des caractéristiques qui leur sont propres et dont la dynamique est hautement contextuelle, c'est-à-dire qu'elle dépend des membres qui composent le groupe, du milieu, de la commission scolaire, de la culture, etc. Nous aurions souhaité rencontrer davantage de groupes et plus particulièrement, ceux qui ont réussi à ouvrir une école alternative, puisque nous avons l'impression que nos données auraient pu continuer à s'enrichir à ce niveau, permettant de mieux définir les pistes de solution. Or, au moment de commencer notre travail de terrain, seuls les cinq groupes-fondateurs rencontrés avaient réussi à ouvrir une école alternative depuis les années 2000. Ainsi, nous avons produit un coup de sonde, certes riche et important. Puisque, depuis la fin de nos rencontres, au moins quatre nouvelles écoles ont réussi à voir le jour, une autre recherche pourrait être conduite afin d'enrichir notre compréhension du phénomène avec des situations différentes et en dégagant les caractéristiques spécifiques de leur processus.

Enfin, notons que nos résultats s'inscrivent à partir des aspects conjecturaux spécifiques aux mouvements sociaux et politiques du Québec actuel. Ce qui fonctionnait il y a 20 ans ne fonctionne plus nécessairement aujourd'hui. De même, les facteurs irritants et facilitants dégagés par ce mémoire ne seront peut-être plus les mêmes dans quelques années.

Les résultats de la recherche doivent ainsi être interprétés prudemment. Il reste beaucoup à faire pour mieux comprendre la relation entre les groupes-fondateurs et l'institution scolaire. Cependant, la meilleure compréhension de la démarche d'ouverture d'une école alternative, avec les défis que cela représente, fournie par cette recherche, peut être transférable à de nouveaux groupes-fondateurs, dans un contexte d'interaction avec leur commission scolaire.

Enfin, les limites et les résultats de cette recherche suggèrent des pistes pour de futures recherches.

Piste 1 : Déplacer l'attention vers l'institution.

Il serait certainement intéressant de reproduire une étude semblable auprès des commissions scolaires afin de mieux comprendre leur point de vue sur les obstacles et les facteurs qui favorisent l'ouverture d'une école alternative.

Piste 2 : Poursuivre l'observation de groupes-fondateurs dans le temps.

Il serait intéressant d'observer ce qui arrive de la formation de cette action collective des parents lorsque l'école alternative est fondée. Ce groupe reste-t-il une entité comme telle? Ces parents reprennent-ils plutôt un rôle individuel en s'occupant de leur enfant? Se font-ils nommer dans le CÉ? L'originalité de leur méthode organisationnelle perdure-t-elle ou reprend-elle la forme de celle des écoles régulières? Bref, quelle est la suite de l'organisation sociale et politique de cet acteur?

Piste 3 : Enrichir notre compréhension des principes d'opacité, d'ignorance et d'exception à partir des commissions scolaires qui ont ouvert une école alternative.

Il paraît pertinent de s'attarder davantage aux trois principes décrits par Maesschalck (2005) et repris dans ce mémoire en observant l'évolution de la position du parent dans l'institution à la suite de l'ouverture d'une école alternative. Particulièrement, il s'agirait de voir comment les commissions scolaires transfèrent ce qu'elles ont appris lors du processus d'ouverture d'une école alternative pour l'ouverture d'une deuxième. Est-ce que cela devient plus facile? Par exemple, concernant le principe d'opacité, nous pourrions nous demander si les parents-fondateurs sont ensuite perçus plus largement dans la commission scolaire que les autres parents.

Piste 4 : Comparer le processus d'ouverture d'une école alternative publique québécoise avec celui d'une autre province ou d'un autre pays.

Une comparaison des différents processus concernant l'ouverture des écoles alternatives ailleurs dans le monde pourrait enrichir notre compréhension de l'impact des divers règlements, procédures et normes sur l'établissement de telles écoles.

Piste 5 : Mener une recherche-formation pour soutenir la formulation de proposition de gouvernance du processus d'ouverture d'une école publique alternative

La LIP est peu prescriptive et l'on observe des différences dans les pratiques et l'ouverture des commissions scolaires concernant les demandes d'ouverture d'écoles alternatives. Certains groupes ont réussi à travailler de pair avec leur commission scolaire pour arriver à ouvrir leur école alternative. Il pourrait être judicieux de s'informer de leur expérience pour mieux éclairer ce processus de travail coopératif. Une recherche-formation pourrait aussi analyser les travaux d'un groupe de travail composés de groupes-fondateurs et d'administrateurs scolaires visant la production de propositions conjointes pour formaliser le processus d'ouverture d'une école alternative.

Références bibliographiques

- Abrahamson, E. (2004). Managing change in a world of excessive change: Counterbalancing creative destruction and creative recombination. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-9.
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2013). *Demande de renouvellement de plusieurs statuts d'école établie aux fins d'un projet particulier (art. 240 de la LIP)*.
Repéré à
http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Dossiers/Avis/Avis_sur_le_statut_d_ecole_etablie_aux_fins_d_un_projet_particulier.pdf
- Aron L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement: synthèse et critique des écrits. *HEC Montréal, Centre d'études en transformation des organisations*, 4(10).
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques*, 14(3), 89-105.
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32-38.
- Beaudry, N. (2000a). L'innovation à l'école alternative. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative: continuité ou changement?* (p. 141-148). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, N. (2000b). La raison d'être des écoles alternatives. Dans N. Beaudry et R. Pallascio (dir.), *L'école alternative et la réforme de l'éducation* (p. 153-160). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bégin-Caouette, O., Angers, V. et Grave, S.-K. M. (2011). Valeurs éducatives des enseignants: Comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 3-19.

- Bernoux, P. et Gagnon, Y.-C. (2008). Une nouvelle voie pour réussir les changements technologiques: la co-construction. *La Revue des Sciences de Gestion*, 5(233), 51-58.
- Björk, P. G. et Johansson, H. S. (2001). Towards governance theory: in search for a common ground. *IPSA Papers*.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris, France: Archives contemporaines.
- Blanchette, M.-J., Brosseau, J., Chénier, P., Fournier, M., Hildgen, B., Jacquart, G., Tremblay, G. et Voyer, D. (2014, 8 mars). 30 vies, ce n'est pas la vraie vie!, Opinion. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/402038/Ecolealternative-30-vies-ce-n-est-pas-la-vraie-vie>
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Boyask, R., McPhail, J. C., Kaur, B. et O'Connell, K. (2008) Democracy at work in and through experimental schooling. *Discourse*, 29(2)
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive: essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, (140).
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de «l'apprentissage en famille»: étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. (Thèse de doctorat), Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>
- Brabant, C. (2017a). La gestion du changement que représente la demande d'«éducations différentes»: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l'«école à la maison». *Revue française d'éducation comparée*, (15).

- Brabant, C. (2017b). La gestion du changement que représente la demande d'«éducations différentes»: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l'«école à la maison». Dans D. Groux, C. Combemorel, G. Langouët et E. Voulgre (dir.), *Réformer l'école? L'apport de l'éducation comparée* (p. 349-364). Paris: L'Harmattan.
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2011). *Convention collective nationale 2010-2015*. (Document PDF). Repéré à http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Entente_nationale_2010-2015.pdf
- Commission scolaire de Montréal. (2002). *Politique concernant les écoles à projets particuliers de formation*. Repéré à http://www.csdm.qc.ca/~media/PDF/Politique/Ecoles_projet_particulier_formation.aspx.
- Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. (13 juin 2012). *Séance ordinaire du Conseil des commissaires* (p. 1549-1550).
- Conley, B. E. (2002). *Alternative schools a reference handbook*. Santa Barbara, Californie: ABC-CLIO.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1985). *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire publique*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire: rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: Diversifier en toute équité*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M. et Woodworth, J. (2013). *National charter school study: Research Report*. CREDO: Stanford University
- De Saedeleer, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie* (147), 69-77.
- Després-Poirier, M. et Dupuis, P. (1999). *Le système d'éducation du Québec* (3e éd.). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- École alternative Jonathan. (2017). *Historique*. Repéré à <https://jonathan.ecolesaintlaurent.ca/historique/>
- Fédération autonome de l'enseignement. (novembre 2012). *Les projets pédagogiques particuliers et l'école publique : conjuguer accessibilité, équité et conditions de travail*. (Feuillet)(Document PDF). Repéré à http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/projet_pedagogique_particulier_2012111.pdf
- Fédération des comités de parents. (2009). «Le conseil d'établissement au centre de l'école». *Journal*, (fascicule 12). (Document PDF). Repéré à http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f12_CE_fr.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2011). Les projets particuliers, on gagnerait à les regarder de près. *La Dépêche FSE*, 5.
- Field, S., Kuczera, M. et Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire: Dix mesures pour une éducation équitable*. OECD Publishing.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Giangreco, A. et Peccei, R. (2005). The nature and antecedents of middle manager resistance to change: evidence from an Italian context. *The international journal of human resource management*, 16(10), 1812-1829.

- Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès: plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3*. Lois et règlements du Québec. Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Hermet, G., Kazancigil, A. et Prud'homme, J. F. (2005). *La gouvernance: un concept et ses applications*. Paris, France: Karthala.
- Hufty, M. (2007). La gouvernance est-elle un concept opérationnel? Proposition pour un cadre analytique. *Fédéralisme régionalisme*, 7(2). Repéré à <http://popups.ulg.ac.be/1374-3864/index.php?id=635>
- Inchauspé, P. (2009). *Les « projets particuliers » des écoles : Règles d'adoption et d'approbation des « projets particuliers » des écoles*. Rapport de recherche. CEFRIO, Québec. Repéré à:
<http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/196- ecoles-et-projets-particuliers-paul-inchauspe.pdf>
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal, Québec : Beauchemin, Chenelière éducation.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques* (p. 365-389). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- La Presse. (2016, 11 septembre 2016). *Examens du ministère de l'Éducation: les élèves des écoles alternatives sous le radar*. Repéré à :
<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201609/11/01-5019248-examens-du-ministere-de-leducation-les-eleves-des-ecoles-alternatives-sous-le-radar.php>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.

- Lessard, C. (2006). La «gouvernance» de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Education et sociétés*, 2(18), 181-201.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 15-28.
- Lewis, L. K. (2006). Employee perspectives on implementation communication as predictors of perceptions of success and resistance. *Western Journal of Communication*, 70(1), 23-46.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 4(3), 193-215.
- Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/ New York: Europaea Memoria.
- Maesschalck, M. (2005). Harcèlement moral et action collective. Une approche normative de la prévention à partir des représentations sociales. Dans M. Sanchez-Mazas et G. Koubi (dir.), *Le harcèlement. De la société solidaire à la société solitaire* (p.139-156). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Maesschalck, M. (2015, 8 janvier). *Rencontre avec Marc Maesschalck, philosophe (UCL)* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=ajarr9Bj-0s>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014a, 27 février). *L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 3 : La Révolution tranquille et l'école Noël* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=u-gLFwBmDRw>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014b, 27 février). *L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 4 : Les premières écoles alternatives* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=x-lUOhurcWQ>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014b, 27 février). *L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 6 : Les années 1990 à nos jours* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=S28V2XORK0>

- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2013). *La trajectoire de la «Gestion axée sur les résultats» au Québec*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 5-21). Laval, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Neumann, R. A. (1994). A report from the 23rd International Conference on Alternative Education. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 547.
- Office québécois de la langue française. (1997). *Alternatif*. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17559253
- Office québécois de la langue française. (2005). *École*. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299035 et http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869505
- Office québécois de la langue française. (2009). *Éducation*. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299718
- Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Résolution 217A (III), 10.
- Pallascio, R. et Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Julien, L. et Gosselin, G. (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*. Laval, Québec : Beauchemin.
- Pelletier, G. (2004). La décentralisation du système scolaire québécois: une variation sur un thème majeur. Dans M. Saint-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat : administration en milieu scolaire* (p. 151-171). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Picard, J. (1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/410>

- Pierre, J. et Peters, B. G. (2000). *Governance, Politics and the State*. Basingstoke, England : Macmillan.
- Pion, I. (2016, 28 février). L'école alternative en croissance au Québec... et en Estrie. *La Tribune*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/la-tribune/actualites/201602/28/01-4955559-lecole-alternative-en-croissance-au-quebec-et-en-estrie.php>
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3135/>
- Poupart, J., Deslauriers, J., Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives et Conseil québécois de la recherche sociale (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques: rapport*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Raham, H. (1998). *Choice and Charter Schools in Canada: The Myths, Politics, and Reality*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (s.d.). *Guide de création d'une école alternative*. Repéré à http://repaq.org/wp-content/uploads/Guide_a_la_creation_d_une_ecole_alternative.pdf
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2014). *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer*. Repéré à <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2014b). *L'école publique alternative d'hier à aujourd'hui*. Repéré à <http://www.REPAQ.qc.ca/article1.html>
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2017a, 30 mars). *Mission du RÉPAQ*. Repéré à <http://repaq.org/le-repaq/mission/>
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2017b). *Philosophie de l'école alternative québécoise*. Repéré à [http://repaq.org/wp-content/uploads/4-Philosophie de l école alternative quebecoise.pdf](http://repaq.org/wp-content/uploads/4-Philosophie_de_l_ecole_alternative_quebecoise.pdf)
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2017c, 30 mars). *La différence alternative*. Repéré à <http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>

- Rocher, G. (2005, septembre). *La gouvernance des différents types de réforme*. Conférence donnée dans le cadre du 14^e Colloque Jean-Yves Rivard, Montréal, QC, septembre.
- Rondeau, A. (1999). Transformer l'organisation. Vers un modèle de mise en œuvre. *Gestion-Montréal*, 24, 148-157.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP
- Shankland, R. (2007). *Les pédagogies nouvelles: aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* (Thèse de Doctorat de Psychologie, Université Paris 8). Repéré à <http://www.theses.fr/2007PA082786>

ANNEXE 1 : Courriel d'information

Invitation à participer au projet de recherche

« La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs sur les facteurs de résistances et les facteurs favorisants rencontrés »

(Titre provisoire)

Sarah Arsenault, étudiante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Madame,

Monsieur,

Je suis à la recherche d'individu ayant été engagé ou étant actuellement engagé comme membre d'un groupe visant l'ouverture d'une école publique alternative et désireux de participer à la recherche en titre. Je vous contacte directement, car votre nom m'a été transmis par le RÉPAQ, soit parce que vous avez déjà vous-même œuvré dans un tel groupe, soit parce que vous pouvez me mettre en contact avec des personnes qui l'ont fait. Si tel est le cas, n'hésitez pas à transférer ce courriel aux personnes concernées ou à me contacter directement pour de plus amples renseignements.

Cette recherche porte sur l'interaction des écoles publiques alternatives avec les commissions scolaires québécoises. En effet, on constate une grande disparité de pratiques et d'ouverture dans les procédures des commissions scolaires quant aux demandes d'ouverture d'école alternative publique. La recherche vise donc à répondre à la question générale de recherche : quels sont les éléments de résistance ainsi que les éléments facilitants perçus par les groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative lors de leurs démarches auprès des commissions scolaires du Québec?

Votre participation à ce projet de recherche consisterait en une entrevue avec moi. Le lieu de cette rencontre serait à votre discrétion et durerait entre une et deux heures. Par ailleurs, le guide d'entrevue vous sera envoyé d'avance afin que vous puissiez avoir un aperçu du déroulement de l'entrevue.

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.

Le principal avantage lié à votre participation est votre contribution à l'avancement des connaissances au sujet des résistances ainsi que des facteurs « clés » entourant les démarches d'ouverture des écoles publiques alternative au Québec. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, ou si vous êtes intéressé à participer, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Sarah Arsenault, étudiante à la maîtrise en administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal
sarah.arsenault.2@umontreal.ca

ANNEXE 2 : Questionnaire sociodémographique

Formulaire d'information sociodémographique

1. Quel est votre sexe ?
 - Femme
 - Homme

2. Quel est votre âge ? _____

3. Quel est votre plus haut degré de scolarité complété ?
 - Secondaire non complété
 - Diplôme d'études secondaires
 - Diplôme d'études collégiales
 - Certificat universitaire
 - Baccalauréat
 - Maîtrise ou doctorat
 - Autre, spécifiez : _____

4. Occupez-vous actuellement un emploi ou exercez-vous un travail autonome rémunéré ?
 - Non
 - Oui, précisez : _____

5. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (incluant les salaires, les revenus de travail autonome, les rentes et les prestations diverses) ?
 1. Moins de 20 000 \$
 2. De 20 000 à 39 999 \$
 3. De 40 000 à 59 999 \$
 4. De 60 000 à 79 999 \$
 5. De 80 000 à 99 999 \$
 6. Plus de 100 000 \$

6. Informations sur vos enfants :

	1 ^{er} enfant	2 ^{ème} enfant	3 ^{ème} enfant	4 ^{ème} enfant	5 ^{ème} enfant
Age	_____	_____	_____	_____	_____
Fréquente-t-il une école alternative?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

ANNEXE 3 : Guide d'entrevue A

Questionnaire aux parents dont l'ouverture de l'école alternative a eu lieu

Section A

Fonctionnement du groupe et sa genèse

1. Pourriez-vous me décrire comment s'est formé le groupe qui a œuvré à l'ouverture de l'école alternative publique et dans lequel vous avez œuvré ? Qu'est-ce qui a donné naissance à votre projet?

- Quels sont les individus qui composaient votre groupe ?
- Quelles étaient les raisons invoquées par le groupe pour justifier l'ouverture d'une école publique alternative dans votre secteur ?

2. À quelle fréquence le groupe se rencontrait-il ?

3. Pouvez-vous me décrire comment se déroulaient vos rencontres ?

- Aviez-vous des sous-comités ?
- Comment les décisions se prenaient-elles à l'intérieur du groupe ?
- Quel type de suivi faisiez-vous entre les rencontres, le cas échéant ?

Section B

Les principales étapes, la progression vers l'ouverture

1. Pourriez-vous m'expliquer les principales étapes du projet, la chronologie vers l'ouverture de l'école et vos impressions générales quant aux difficultés ou aux éléments facilitants pour chacune de ces étapes ?

2. Si les aspects suivants n'ont pas été abordés dans la réponse C-1, pourriez-vous me parler des situations suivantes, en documentant chacune d'elles, le cas échéant?

- Avez-vous créé un référentiel ou élaboré un document explicatif du projet? Quelle en a été l'utilité?
- Avez-vous fait des démarches politiques? Quelles en ont été les retombées?
- Vous êtes-vous engagés dans des démarches afin d'avoir le soutien de la communauté, de gens influents? Comment cela s'est-il passé?
- Avez-vous contacté les médias? Quelles en ont été les répercussions?

- Avez-vous rencontré les instances de la commission scolaire, les directions d'école, les enseignants, le conseil d'établissement, les syndicats? Quelles sont vos impressions par rapport à ces rencontres?
- Avez-vous fait des rencontres d'information avec de futurs parents? Dans quel but? Quelles en ont été les suites?
- Avez-vous organisé des activités de financement? Qui a participé, quels étaient les échos de la communauté par rapport à votre projet?
- Avez-vous fait de la publicité, ouvert une page web, Facebook, etc.? Cela a-t-il été utile? Pourquoi?

3. Pourriez-vous me décrire les relations du groupe avec les instances scolaires en général et avec la commission scolaire en particulier lors de vos démarches?

Section C

Les appuis rencontrés

1. Par rapport aux étapes que vous venez de décrire, pourriez-vous me dire si vous considérez que certaines ont pu être des facteurs clés sans lesquels l'école n'aurait pu ouvrir?
2. Pourriez-vous me dire, de façon générale, quels sont les appuis que vous avez rencontrés tout au long de vos démarches?
3. Y a-t-il des individus ou des groupes d'individus qui ont soutenu votre projet? Qui sont-ils? Ont-ils eu de l'influence ou du poids sur la décision d'ouvrir l'école alternative? Pourquoi?
4. Y a-t-il des éléments dans le contexte de la commission scolaire qui aurait, selon vous, facilité l'ouverture de l'école (par exemple : espace vacant, menace de fermeture d'une école, exode des familles, surplus budgétaire, organisation de la structure, valeurs, type de leadership, etc.)
5. Y a-t-il des éléments de la structure de votre groupe qui auraient facilité vos relations avec les instances scolaires et qui auraient contribué à l'ouverture de l'école?
6. Y avait-il des procédures claires provenant de la commission scolaire ou d'une autre organisation qui vous ont éclairé dans vos démarches?
7. Y a-t-il d'autres aspects qui auraient facilité l'ouverture de votre école, par exemple au niveau des communications, des syndicats, des individus, de la communauté, du contexte, des valeurs communes, etc. ?

8. Comment expliquez-vous que le projet ait tenu jusqu'à sa réalisation?

Section D

Les difficultés rencontrées

1. De façon générale, quelles ont été les difficultés rencontrées lors de vos démarches pour l'ouverture de l'école? Comment le groupe réagissait-il devant ces difficultés?

2. De façon plus précise, y a-t-il des individus qui ont soulevé des préoccupations, des objections ou des résistances lors de vos démarches? Qui sont-ils? Quelles étaient leurs préoccupations? Quelles influences leurs préoccupations ont-elles eues sur la continuation du projet? Comment le groupe a-t-il répondu à ces préoccupations?

3. Y a-t-il des groupes d'individus qui ont soulevé des préoccupations lors de vos démarches? Qui sont-ils? Pouvez-vous me décrire quelles étaient leurs préoccupations? Quelles influences ont-ils eues sur la continuation du projet? Comment le groupe a-t-il répondu à ces préoccupations?

4. Y a-t-il des éléments dans le contexte de la commission scolaire qui aurait, selon vous, freiné l'ouverture de l'école, par exemple dans l'organisation de la structure, par rapport à leur valeur, au contexte financier, au type de leadership, leur degré d'ouverture au projet?

5. Y a-t-il des éléments de la structure de votre groupe qui auraient occasionné des difficultés à mener votre projet à terme?

6. Y a-t-il d'autres facteurs qui auraient selon vous freiné l'ouverture de votre école, par exemple au niveau des communications, des syndicats, des individus, de la communauté, du contexte, des valeurs?

Section E

Les commentaires et les suggestions

1. Avez-vous d'autres commentaires ou des suggestions qui pourraient faciliter les démarches entreprises par des groupes pour ouvrir des écoles alternatives ou qui leur permettraient d'éviter des écueils lors de leurs démarches?

2. Avec le recul, y a-t-il des démarches que vous auriez faites autrement? Pourquoi?

ANNEXE 4 : Guide d'entrevue B

Questionnaire aux parents dont le projet d'ouverture de l'école alternative est en cours

Section A

Fonctionnement du groupe et sa genèse

1. Pourriez-vous me décrire comment s'est formé le groupe qui œuvre à l'ouverture de l'école alternative publique et dans lequel vous participez? Qu'est-ce qui a donné naissance à votre projet?

- Quels sont les individus qui composent votre groupe?
- Quelles sont les raisons invoquées par le groupe pour justifier l'ouverture d'une école publique alternative dans votre secteur?

2. À quelle fréquence le groupe se rencontre-t-il?

3. Pouvez-vous me décrire comment se déroulent vos rencontres?

- Avez-vous des sous-comités?
- Comment les décisions se prennent-elles à l'intérieur du groupe?
- Quel type de suivi faites-vous entre les rencontres, le cas échéant?

Section B

Les principales étapes, la progression vers l'ouverture

1. Pourriez-vous m'expliquer les principales étapes du projet, la chronologie vers votre objectif jusqu'à maintenant ainsi que vos impressions générales quant aux difficultés ou aux éléments facilitants pour chacune de ces étapes?

2. Si les aspects suivants n'ont pas été abordés dans la réponse C-1, pourriez-vous me parler des situations suivantes, en documentant chacune d'elles, le cas échéant?

- Avez-vous créé un référentiel ou élaboré un document explicatif du projet? Quelle en a été l'utilité?
- Avez-vous fait des démarches politiques? Quelles en ont été les retombées?
- Vous êtes-vous engagés dans des démarches afin d'avoir le soutien de la communauté, de gens influents? Comment cela s'est-il passé?

- Avez-vous contacté les médias? Quelles en ont été les répercussions?
- Avez-vous rencontré les instances de la commission scolaire, les directions d'école, les enseignants, le conseil d'établissement, les syndicats? Quelles sont vos impressions par rapport à ces rencontres?
- Avez-vous fait des rencontres d'information avec de futurs parents? Dans quel but? Quelles en ont été les suites?
- Avez-vous organisé des activités de financement? Qui a participé, quels étaient les échos de la communauté par rapport à votre projet?
- Avez-vous fait de la publicité, ouvert une page web, Facebook, etc.? Cela a-t-il été utile? Pourquoi?

3. Pourriez-vous me décrire les relations du groupe avec les instances scolaires en général et avec la commission scolaire en particulier lors de vos démarches?

Section C

Les appuis rencontrés

1. Par rapport aux étapes que vous venez de décrire, pourriez-vous me dire si vous considérez que certaines ont pu être des facteurs clés qui ont fait avancer le projet?
2. Pourriez-vous me dire, de façon générale, quels sont les appuis que vous avez rencontrés tout au long de vos démarches?
3. Y a-t-il des individus ou des groupes d'individus qui soutiennent votre projet? Qui sont-ils? Croyez-vous qu'ils ont de l'influence sur les décisions prises quant au projet d'école alternative? Pourquoi?
4. Y a-t-il des éléments dans le contexte de la commission scolaire qui pourrait faciliter l'ouverture de l'école (par exemple de l'espace vacant, menace de fermeture d'une école, exode des familles, surplus budgétaire, organisation de la structure, valeurs, type de leadership)?
5. Y a-t-il des éléments de la structure de votre groupe qui facilitent vos démarches avec les instances scolaires et qui pourraient contribuer à l'ouverture de l'école?
6. Y a-t-il des procédures claires provenant de la commission scolaire ou d'une autre organisation qui vous éclaire dans vos démarches?
7. Y a-t-il d'autres facteurs qui facilitent vos démarches d'ouverture de votre école, par

exemple au niveau des communications, des syndicats, des individus, de la communauté, du contexte, des valeurs communes, etc. ?

Section D

Les difficultés rencontrées

1. De façon générale, quelles ont été les difficultés rencontrées lors de vos démarches? Comment le groupe a-t-il réagi devant ces difficultés?
2. De façon plus précise, y a-t-il des individus qui ont soulevé des préoccupations, des objections ou des réticences lors de vos démarches? Qui sont-ils? Quelles sont leurs préoccupations? Quelles influences leurs préoccupations ont-elles sur la continuation du projet? Comment le groupe répond-il à ces préoccupations?
3. Y a-t-il des groupes d'individus qui ont soulevé des préoccupations lors de vos démarches? Qui sont-ils? Pouvez-vous me décrire quelles sont leurs préoccupations? Quelles influences ont-ils sur la continuation du projet? Comment le groupe répond-il à ces préoccupations?
4. Y a-t-il des éléments dans le contexte de la commission scolaire qui aurait, selon vous, freiné l'ouverture de l'école, par exemple dans l'organisation de la structure, par rapport à leur valeur, au contexte financier, au type de leadership, leur degré d'ouverture au projet?
5. Y a-t-il des éléments de la structure de votre groupe qui auraient occasionné des difficultés à mener votre projet à terme?
6. Y a-t-il d'autres facteurs qui auraient, selon vous, freiné l'ouverture de votre école, par exemple au niveau des communications, des syndicats, des individus, de la communauté, du contexte, des valeurs?

Section E

Les commentaires et les suggestions

1. Avez-vous d'autres commentaires ou des suggestions qui pourraient faciliter les démarches d'autres groupes pour ouvrir des écoles alternatives ou qui leur permettraient d'éviter des écueils lors de leurs démarches?
2. Avec le recul, y a-t-il des démarches que vous auriez faites autrement? Pourquoi?

ANNEXE 5 : Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LA RECHERCHE :

*La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires
québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de
résistances et aux facteurs favorisants rencontrés*

Chercheuse principale : Sarah Arsenault, étudiante à la maîtrise, Département d'administration
et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Directrice de recherche : Christine Brabant, professeure adjointe, Département
d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences
de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Je vous invite à participer à la recherche nommée ci-haut. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui

communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

1— Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux connaître l'état des demandes d'ouverture des écoles alternatives au Québec et à étudier les interactions entre les groupes demandeurs avec les commissions scolaires. Plus particulièrement, il vise à dégager les facteurs de résistances ainsi que les facteurs favorisants rencontrés par les groupes fondateurs lors de leurs démarches avec les instances scolaires. Pour atteindre ces objectifs, je sollicite la participation d'individus adultes ayant participé à l'ouverture d'une école alternative publique existante ainsi que des individus adultes présentement actifs dans un groupe visant l'ouverture d'une telle école. Par ailleurs, ces personnes doivent avoir eu des interactions avec une commission scolaire québécoise concernant ces démarches.

2— Participation à la recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, je vous invite à me rencontrer pour **1 entrevue individuelle** qui durera entre une et deux heures, à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Je me rendrai à cet endroit, quelle que soit la région où vous habitez.

Cette entrevue portera sur votre expérience personnelle quant à vos démarches pour l'ouverture d'une école publique alternative ainsi que vos perceptions quant aux facteurs qui ont favorisé ou non celles-ci. Les grands thèmes abordés seront : 1) le fonctionnement interne

de votre groupe et sa genèse; 2) les principales étapes, la progression vers l'ouverture de l'école; 3) les appuis rencontrés; 4) les difficultés rencontrées et 5) vos commentaires et suggestions. Les entrevues seront réalisées entre les mois de mars et juin 2015. Chaque entrevue sera enregistrée en audio et transcrite par la suite.

3— Confidentialité

Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Les données identificatoires seront remplacées par un code dans les documents de recherche. Tous les éléments pouvant permettre le rapprochement entre vous et des lieux seront aussi codés de façon à ne pas permettre votre identification ou celui du groupe-alternatif duquel vous êtes issus. De plus, les fichiers et enregistrements permettant de vous identifier seront conservés dans un classeur sous clé et seules la chercheuse et sa directrice de recherche en prendront connaissance. Les enregistrements audio seront détruits lorsque les transcriptions seront terminées. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en nous permettant de mieux situer les facteurs de résistance et les facteurs « clés » qui permettent l'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec. Votre contribution pourrait aussi nous permettre de proposer des pistes de solution afin d'aider d'autres groupes semblables dans leurs démarches auprès des commissions scolaires.

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à m'en parler, je pourrai vous référer à une personne-ressource, s'il y a lieu. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions et même mettre fin à l'entrevue.

En tant que participant à la recherche, si vous êtes intéressés, vous serez avisé en priorité de la disponibilité des résultats à l'adresse courriel que vous nous laisserez à la fin de ce formulaire et aurez un accès privilégié aux rapports de recherche. Les résultats de la recherche seront peut-être rendus publics par des articles et des communications dans des congrès, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

5— Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Même après l'entrevue, si vous ne voulez plus participer, vous pouvez me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Vous pouvez aussi décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions.

Si vous décidez de vous retirer complètement de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi par courriel ou au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Cependant, une fois que le processus de publication des données (ne permettant pas de vous identifier) sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière.

7. Que faire si vous avez des questions concernant le projet?

Pour toute question ou remarque relative à cette recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez vous adresser à moi ou à Mme Christine Brabant, qui supervise ce projet de recherche :

Sarah Arsenault, candidate à la maîtrise et chercheuse, Départements d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Courriel : sarah.arsenault.2@umontreal.ca

Christine Brabant, Professeure adjointe, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Courriel : christine.brabant@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

B) CONSENTEMENT

Engagement du participant

Je déclare avoir pris connaissances des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans avoir à justifier ma décision.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée (enregistrement audio) : Oui Non

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel à laquelle je désire recevoir un résumé des résultats de recherche :

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE 6 : Certificat d'approbation éthique



N° de certificat
CPER-15-012-D

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	La place des écoles alternatives dans les Commissions scolaires québécoises: perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistance et aux facteurs favorisants rencontrés.
Étudiante requérant	Sarah Arsenault confidentiel Candidate à la maîtrise, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

confidentiel

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

18 février 2015
Date de délivrance

1er mars 2016
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillat, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

